

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PHILOSOPHIE

PAR

ALEXANDRA MALENFANT-VEILLEUX

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE À L'AUNE DU PLURALISME NORMATIF

Une analyse philosophique du cours « Éthique et culture religieuse »

AVRIL 2011

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*À Lara, dont les grands yeux
noirs sont déjà avides de
réponses.*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	6
--------------------------	----------

CHAPITRE PREMIER

Le cours « Éthique et culture religieuse », rejeton de la déconfectionnalisation du système scolaire québécois.....	12
--	-----------

1.1 Le débat entourant la déconfectionnalisation au Québec.....	13
---	----

1.2 Les objectifs du cours « Éthique et culture religieuse ».....	16
---	----

1.3 Le contenu du cours « Éthique et culture religieuse ».....	18
--	----

CHAPITRE SECOND

Le plaidoyer du professeur Leroux.....	26
---	-----------

2.1 De la reconnaissance du fait du pluralisme à sa valorisation.....	28
---	----

2.2 L'union de l'éthique et de la culture religieuse : arguments et objections.....	34
---	----

2.3 Quelques obstacles à l'application du cours « Éthique et culture religieuse ».....	41
--	----

CHAPITRE TROISIÈME

Les détracteurs du cours « Éthique et culture religieuse ».....	45
--	-----------

3.1 La critique nationaliste.....	46
-----------------------------------	----

3.2 La critique laïque.....	60
-----------------------------	----

3.3 La critique de la Coalition pour la liberté en éducation (CLÉ) et de l'école secondaire Loyola.....	67
--	----

3.4 La judiciarisation d'un débat.....	87
--	----

CHAPITRE QUATRIÈME

Le pluralisme normatif : à la source des tensions.....91

4.1 Une querelle idéologique entre pluralistes et nationalistes.....92

4.2 Difficultés inhérentes à l'éducation au pluralisme normatif.....108

4.3 L'impasse d'une pseudo-neutralité.....115

CONCLUSION.....118

REMERCIEMENTS.....128

LISTE DES RÉFÉRENCES.....129

AUTRES OUVRAGES CONSULTÉS.....132

INTRODUCTION

Mais c'est une théorie moderne sur la façon d'apprendre qui a permis à la pédagogie et aux écoles normales de jouer ce rôle pernicieux dans la crise actuelle. [...] Cette idée de base est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre.

Hannah Arendt, *La crise de la culture*, 1961

Que l'on pose son regard sur l'histoire ou sur l'actualité, force est de constater que la controverse est, aujourd'hui comme hier, indissociable du fait religieux. Heureusement beaucoup moins sanglante qu'en d'autres temps et d'autres lieux, celle qui agite la société québécoise n'en demeure pas moins vive. En effet, depuis le début des années 1960, le Québec est la scène d'un important débat social autour de la question de la confessionnalité et de la laïcité à l'école.

Récemment, la déconfessionnalisation du système scolaire ainsi que l'abrogation des clauses dérogatoires¹ des chartes québécoise et canadienne des droits et libertés, en ce qui a trait aux lois sur l'éducation, ont mené le ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport du Québec à rendre obligatoire, à compter de septembre 2008, le cours « Éthique et culture religieuse »² pour les élèves de la première année du primaire à la cinquième année du secondaire. Or, tandis que certains livrent un vibrant plaidoyer en faveur de ce nouveau programme, arguant qu'un système scolaire responsable se doit d'amener les étudiants à reconnaître la pluralité comme une richesse à connaître et à intégrer dans leur

¹ Nous expliquerons dans le premier chapitre en quoi consistent ces clauses dérogatoires.

² Portera dorénavant l'abréviation « ÉCR ».

vision du monde et de l'homme, d'autres par contre s'y opposent, dénonçant son caractère intrusif et l'atteinte qu'il porte à l'autorité parentale en matière de morale.

C'est ce débat suscité par le cours ÉCR que ce mémoire se propose de prendre pour objet. Car au fil de nos lectures sur le cours ÉCR, nous avons pris conscience que les questions que ce débat soulève sont beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît à première vue.

*

Le programme d'éthique et de culture religieuse s'inscrit dans le cadre du « nouveau pédagogique », le nom que porte la dernière grande réforme menée au sein du système d'éducation québécois. Le choix d'y parler d'« éthique » plutôt que de « morale » s'accorde avec ce nouveau pédagogique³. En effet, celui-ci, tel qu'il s'applique dans le cadre du cours ÉCR, met l'accent sur l'examen « éthique » *par les élèves eux-mêmes* des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans diverses situations, les conduites humaines en tenant compte d'éléments de la culture religieuse. On attend des élèves (comme du reste dans toutes les autres matières depuis la réforme) qu'ils fassent preuve d'initiative, d'ouverture, de sens critique et qu'ils cherchent à répondre eux-mêmes aux questions qu'ils se posent en formulant des hypothèses jusqu'à ce qu'ils trouvent le moyen d'en valider une et d'en tirer des conclusions.

Peut-être judicieuse pour l'apprentissage des mathématiques ou du français, cette approche l'est-elle lorsqu'il s'agit d'enseigner aux enfants l'éthique et la culture

³ Nous nous attarderons plus longuement sur la distinction entre éthique et morale dans le second chapitre.

religieuse? En outre, les enseignants doivent dorénavant, selon l'esprit du programme, faire preuve d'une neutralité professionnelle irréprochable. Or, on peut se demander si cette posture est tenable lorsqu'il s'agit d'éthique et de religion. Une autre question se pose : les exigences du cours ÉCR sont-elles réalistes lorsqu'elles sont confrontées aux capacités sociocognitives des enfants? Car, comme nous l'avons mentionné, le renouveau pédagogique exige des enseignants qu'ils encouragent le sens critique et la méthode scientifique de réflexion chez leurs élèves. Mais dans quelle mesure ceux-ci sont-ils outillés pour interroger symboles et rites religieux? Peuvent-ils réellement, dès la première année, identifier et décrire des valeurs et des normes? On peut également se demander quel genre d'individus l'État souhaite façonner au sein de nos écoles. L'identité de chaque futur citoyen étant ici en jeu, il importe donc de s'attarder sur les valeurs sous-jacentes au cours ÉCR. Nos institutions scolaires sont-elles, comme certains le prétendent, au service d'une idéologie travaillant sous l'œil maternel du gouvernement à déconstruire à coup « d'éducation à la tolérance » et de « sensibilisation à la différence » l'identité nationale, le « nous » franco-qubécois⁴? Ou tentent-elles, comme d'autres le croient, de dépasser la fragmentation, de construire la culture commune, de faire converger les identités au lieu de les crispier dans leur isolement⁵? Enfin, le débat soulève aussi la question des valeurs que les parents désirent inculquer à leurs enfants. Que faire lorsque celles-ci entrent en conflit avec les valeurs véhiculées par l'école?

*

⁴ Voir Mathieu Bock-Côté, « Éthique et culture religieuse – Un utopisme malfaisant », *Le Devoir*, 24 avril 2008.

⁵ Voir Georges Leroux, *Éthique, culture religieuse, dialogue*, Montréal, Fides, 2007.

Telles sont les questions autour desquelles gravitera notre recherche. Exposons maintenant le plan et la méthode que nous entendons suivre.

Bien qu'il soit important de présenter le cours ÉCR dans le contexte de la réforme, il faut tout de suite mentionner que la question de la pertinence du nouveau pédagogique ne sera pas abordée directement dans ce mémoire. En outre, comme nos réflexions se veulent philosophiques, nous laisserons à nos collègues en éducation le soin d'analyser les enjeux plus spécifiquement pédagogiques de ce virage qu'ont dû prendre les établissements scolaires. Nous y ferons cependant allusion à l'occasion, afin de mieux faire ressortir certains principes sous-jacents au nouveau pédagogique.

Notre premier chapitre portera sur l'historique des débats entourant la déconfectionnalisation au Québec. On y fera aussi un survol des objectifs et du contenu du cours ÉCR. Cet exposé nous apparaît nécessaire afin de bien comprendre la manière dont les mentalités ont évolué au Québec en matière d'éducation au cours des cinquante dernières années, ainsi que les exigences auxquelles doivent répondre élèves et enseignants. Nous recourrons pour ce faire à plusieurs documents ministériels, qu'il s'agisse du rapport Parent ou du rapport Proulx, des deux Chartes des droits, québécoise et canadienne, ou encore de certains libellés de projets de loi déposés à l'Assemblée nationale. Nous examinerons ensuite en détail le *Programme d'éthique et culture religieuse* du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, afin d'en faire ressortir les lignes directrices.

Le second chapitre propose un résumé de l'argumentaire de Georges Leroux, philosophe et ardent défenseur du programme. *Éthique, culture religieuse, dialogue,*

l'ouvrage dans lequel il défend sa position, se veut un guide philosophique permettant au lecteur de se familiariser avec les principes et les valeurs qui ont présidé à l'élaboration du cours ÉCR, à laquelle Leroux a d'ailleurs participé.

Le troisième chapitre présente les arguments avancés par les groupes qui militent en faveur d'un remaniement ou de l'abolition pure et simple du cours ÉCR. Trois groupes retiendront notre attention; nous les désignerons commodément de la manière suivante : les « nationalistes », les « laïques », la Coalition pour la liberté en éducation (CLÉ). Les nationalistes craignent que le cours porte atteinte la construction de l'identité nationale, alors que, de leur côté, les regroupements laïques contestent la pertinence du volet « culture religieuse ». Enfin, la CLÉ suit de près les recours en justice portant sur le cours ÉCR et emploie des mesures dans le but de défendre le droit des parents et des écoles privées confessionnelles à éduquer leurs enfants – ou leurs élèves – selon les valeurs qu'ils préconisent. Nous analyserons en profondeur les arguments qu'invoque chacun de ces groupes, lesquels sont par ailleurs d'accord quant au résultat souhaité, soit l'abolition ou le remaniement du cours ÉCR, ou de son caractère obligatoire. Nous nous référerons ici à plusieurs articles, études et communiqués rédigés par ces détracteurs du cours ÉCR, de même qu'à un document mis en ligne par les avocats de la CLÉ, document qui propose aux parents mécontents six raisons pour lesquelles le cours ÉCR pourrait porter « préjudice grave » à leurs enfants.

Le quatrième chapitre portera sur un conflit plus fondamental, celui qui oppose pluralistes et nationalistes non seulement autour du cours ÉCR, mais aussi sur la question des accommodements raisonnables comme sur le cours « Histoire et éducation à la

citoyenneté ». Quelle est la conception de l'identité québécoise véhiculée par le cours ÉCR? Quelles valeurs l'école transmet-elle, et surtout quelles valeurs *devrait-elle* ou ne *devrait-elle pas* transmettre? Plus largement encore, quelles valeurs l'État *devrait-il* ou ne *devrait-il pas* promouvoir? C'est sur les réponses à donner à ces questions fondamentales en philosophie politique que pluralistes et nationalistes s'affrontent. Nous analyserons leurs positions respectives et proposerons une modeste piste de solution, que nous appliquerons ensuite, en conclusion, au cours ÉCR. Pour ce faire, nous irons chercher des arguments chez Fernand Dumont et Jacques Beauchemin, mais aussi chez Will Kymlicka et Gérard Bouchard.

CHAPITRE PREMIER

Le cours « Éthique et culture religieuse »,
rejeton de la déconfectionnalisation du système scolaire québécois

1.1 Le débat entourant la déconfessionnalisation au Québec

Depuis les années 1960, quelques événements ont marqué une rupture dans l'histoire de l'éducation au Québec. Mentionnons d'abord la création du ministère de l'Éducation en 1964. L'État québécois, suivant les recommandations du rapport Parent, prenait alors le relais de l'Église catholique et des églises anglo-protestantes en matière d'éducation. En 1975, on adoptait la Charte québécoise des droits et libertés de la personne qui stipulait, dans son article 3, que : « Toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion, la liberté d'opinion, la liberté d'expression, la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association⁶. » Notons toutefois que l'article 41 de cette même Charte reconnaissait alors aux parents « le droit [...] d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi⁷. » Un troisième événement fut l'adoption, en 1982, de la Charte canadienne des droits et libertés qui venait s'ajouter à la Charte québécoise en fondant les revendications des groupes laïques sur de nouvelles assises. En effet, en vertu de l'article 2 de la Charte canadienne, qui porte sur les libertés fondamentales, tout individu détient la « liberté de conscience et de religion⁸. » Le gouvernement du Québec décide cependant, d'abord à la demande de l'Assemblée des évêques du Québec, en

⁶ *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM, site consulté le 8 mars 2011.

⁷ *Rapport Proulx*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/religion/Integ-fr.pdf>, p. 2-3, site consulté le 8 mars 2011.

⁸ *Charte canadienne des droits et libertés*, http://lois.justice.gc.ca/fr/const/annex_f.html#I, site consulté le 8 mars 2011.

1984, puis à celle du Comité catholique, en 1986, d'introduire des clauses dérogatoires à la Charte québécoise puis aux Chartes québécoise et canadienne concernant les principales lois sur l'éducation. Le but était de permettre la poursuite de l'enseignement confessionnel dans les écoles du Québec. Les clauses dérogatoires à la Charte canadienne venant à échéance le 30 juin 1999, le gouvernement québécois se devait d'arriver éventuellement à une véritable solution.

C'est dans ce contexte que le débat sur la confessionnalité du système scolaire viendra à occuper une grande place lors de la Commission des États généraux sur l'éducation en 1995 et en 1996. On y décide alors majoritairement, de poursuivre le processus de déconfessionnalisation du système scolaire. Ainsi, en 1997, Pauline Marois – alors ministre de l'Éducation – fait abroger l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867, retirant de la sorte les droits et privilèges confessionnels que les catholiques et les protestants détenaient jusqu'alors. Cette abrogation permettait du même coup le remplacement, en 1998, des commissions scolaires confessionnelles par des commissions scolaires linguistiques. Madame Marois annonça aussi la création d'un groupe de travail avec pour mandat d'évaluer la pertinence de la formation au phénomène religieux et à la culture religieuse : le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, présidé par Jean-Pierre Proulx. En 1999, le Rapport Proulx proposait 14 recommandations au gouvernement québécois. Relevons les recommandations qui concernent directement le sujet qui nous intéresse ici :

« 1- Nous recommandons que le gouvernement du Québec et l'Assemblée nationale confirment la primauté qu'ils accordent aux droits à l'égalité de tous et à la liberté de conscience et de religion garantis par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et la Charte canadienne des droits

et libertés et, en conséquence, qu'ils ne reconduisent pas ou abrogent les clauses dérogatoires à ces droits et libertés qui font actuellement partie des lois sur l'éducation.

2- Nous recommandons que la loi instaure un système scolaire public laïc, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire.

3- Nous recommandons que les statuts confessionnels actuels des écoles publiques soient abrogés.

4- Nous recommandons que la Loi sur l'instruction publique précise que les valeurs et les croyances propres aux confessions religieuses ne peuvent servir de critères pour l'établissement d'une école à projet particulier.

5- Nous recommandons que les régimes pédagogiques de l'enseignement primaire et secondaire prévoient, en lieu et place des enseignements religieux catholique et protestant, un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous.

[...]

11- Nous recommandons que les dispositions de la Loi sur le conseil supérieur de l'éducation relatives au Comité catholique et au Comité protestant soient abrogées de même que les dispositions de la Loi sur le ministère de l'Éducation relatives aux sous-ministres associés et, en conséquence, que les modifications appropriées soient apportées aux structures du ministère de l'Éducation.

12- Nous recommandons que l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec soit modifié de manière que, selon les termes de l'article 18.4 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, il reconnaisse "la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions"⁹. »

En vertu de ces recommandations, le projet de loi n° 95 est présenté à l'Assemblée nationale en mai 2005 puis adopté en juin de la même année. Suivant les recommandations du rapport Proulx, cette loi « [...] modifie la Loi sur l'instruction publique afin de supprimer, à compter du 1^{er} juillet 2008, l'ensemble des dispositions de nature confessionnelle qui s'y trouvent et de modifier en conséquence la mission du Comité sur les affaires religieuses. [Elle] modifie [aussi] la Loi sur l'enseignement privé [...] [et] la Charte des droits et libertés de la personne concernant le droit des parents

⁹ *Rapport Proulx. Op. cit.*, p. 2-3.

d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants¹⁰. » Pour s'assurer que le programme ÉCR soit conforme aux orientations ministérielles annoncées en juin 2005, le Comité sur les affaires religieuses se voit confier le mandat de consulter divers groupes religieux, personnes ou organismes intéressés par les aspects religieux du programme. Finalement, le cours ÉCR est mis en place le 1^{er} juillet 2008. Ainsi, depuis septembre 2008, les élèves québécois de la 1^{ère} année du primaire jusqu'à la 5^e année du secondaire se voient imposer ce cours aux finalités très ambitieuses, un cours qui vise par-dessus tout à la reconnaissance de l'autre et à la poursuite du bien commun. Mais en quoi consiste exactement le contenu de ce nouveau programme?

1.2 Les objectifs du cours « Éthique et culture religieuse »

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le programme « Éthique et culture religieuse » doit permettre aux enfants : 1) d'acquérir la notion d'égalité des personnes sur le plan des droits et libertés; 2) d'apprendre à réfléchir de façon responsable; 3) d'explorer les manifestations religieuses de son environnement; 4) de connaître des éléments d'autres traditions religieuses présentes au Québec; 5) de s'épanouir dans une société où se côtoient plusieurs valeurs et croyances¹¹. Les professeurs du primaire et du secondaire sont appelés à évaluer les trois compétences suivantes chez leurs élèves : réfléchir sur des questions éthiques, manifester une

¹⁰ Document de l'Assemblée nationale, Projet de loi n° 95, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2005C20F.PDF>, site consulté le 8 mars 2011.

¹¹ *Programme d'éthique et culture religieuse*, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/index.php?page=accueil>, site consulté le 8 mars 2011. À partir de maintenant, nous utiliserons l'abréviation « ÉCR » pour parler de ce programme en bas de page.

compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue. Il importe de préciser ici que le choix de parler d'« éthique » plutôt que de « morale » est conforme à l'esprit de la réforme en éducation. En effet, le choix du premier terme manifeste la priorité que l'on accorde à l'examen *par les élèves eux-mêmes* des valeurs et des normes que l'on se doit de respecter dans diverses situations. En outre, la formation en culture religieuse doit permettre la compréhension des signes à travers lesquels s'exprime l'expérience religieuse des individus, l'enseignant ne devant toutefois imposer ni proposer à l'élève aucun univers particulier de croyances et de repères moraux.

Caractéristique de l'approche par compétence au cœur du « nouveau pédagogique », cette manière de présenter les connaissances aux élèves implique donc certaines exigences particulières quant à l'attitude à adopter en classe par le personnel enseignant. « Puisque ces disciplines renvoient à des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates, un devoir supplémentaire de réserve et de respect s'impose au personnel enseignant, qui ne doit pas faire valoir ses croyances ni ses points de vue. [...] Il lui faut cultiver l'art du questionnement en faisant la promotion de valeurs telles que l'ouverture à la diversité, le respect des convictions, la reconnaissance de soi et des autres et la recherche du bien commun¹². » Autrement dit, on demande aux enseignants d'accompagner les élèves dans leurs interactions avec les autres en ne manifestant aucune préférence religieuse et sans mettre en évidence les forces et les faiblesses des doctrines morales ou religieuses à l'étude. Les enseignants doivent encourager les jeunes à dialoguer dans le sens de la reconnaissance de l'autre et du bien

¹² ÉCR, <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/primaire/index.php?page=preambule>, site consulté le 8 mars 2011.

commun. Ils interviennent seulement si les enfants perdent de vue les finalités du cours ÉCR.

1.3 Le contenu du cours « Éthique et culture religieuse »

Voyons maintenant par quels enseignements le ministère se propose d'atteindre ces objectifs. On abordera ici quelques thèmes proposés au corps professoral du primaire et du secondaire à propos l'éthique et de la culture religieuse¹³. Il importe de souligner que les écoles ont du matériel didactique à leur disposition, mais que les enseignants sont appelés à développer eux-mêmes des activités d'apprentissage en rapport avec les thèmes et surtout en fonction de leurs groupes d'élèves respectifs. La seule contrainte intervient à l'intérieur du volet « culture religieuse » : les professeurs doivent traiter du christianisme tout au long de chacun des cycles, tout en intégrant à chaque séance des éléments des autres religions. Par ailleurs, le ministère spécifie que le contenu suggéré n'est ni obligatoire ni exhaustif. Il s'agit donc d'un programme extrêmement souple, où les enseignants ne peuvent intervenir dans les échanges entre les élèves, sauf si – comme on l'a mentionné auparavant – l'un d'entre eux émet une opinion qui porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun¹⁴.

1.3.1 1^{er} cycle du primaire (1^{ère} et 2^e années)

Le volet éthique aborde les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants dans leurs ressemblances, leurs différences et leur interdépendance. On demande aux

¹³ ÉCR, <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/primaire/index.php?page=form3> et <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/primaire/index.php?page=form4>, sites consultés le 8 mars 2011.

¹⁴ ÉCR, <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/primaire/index.php?page=preamble>, site consulté le 8 mars 2011.

élèves de parler d'une foule de choses : de leurs goûts et de leurs intérêts, des besoins des bébés et de ceux des adultes, des besoins des animaux et des végétaux, des cycles de la vie, des types de familles et des relations d'interdépendance en leur sein, de leurs responsabilités à la maison et en classe, des règles de vie en famille et en classe, de la distinction entre les gestes permis et défendus et, enfin, de la famille, de l'école, de la société et de la religion en tant que sources de valeurs et de normes. Quelques exemples de questionnement éthique sont proposés aux enseignants, tels que le deuil vécu à la mort d'un être vivant, la sécurité des enfants, le partage des objets à la maison et à l'école ainsi que les sentiments et les émotions dans les relations interpersonnelles.

Le volet culture religieuse, quant à lui, traite particulièrement des célébrations en famille et des récits marquants caractéristiques de différentes traditions et/ou religions. On invite l'élève à explorer, dans sa propre cellule familiale et dans celle des autres, l'expression de ces récits. À titre d'exemple, l'enfant abordera les ressemblances et les différences entre les célébrations suivantes : Pâques, Noël, Soukkoth, Pourim, Id al-Adha, Divali, la naissance du guru Nanak, la fête des Mères, l'anniversaire de naissance, le baptême, la cérémonie des premiers pas, la circoncision, l'horoscope de naissance, le souffle de la prière, etc. Il est aussi convié à connaître les récits reliés à des fêtes religieuses (comme ceux des Maccabées, des Rois mages et des bergers ou le récit de Noé et du déluge) et à les différencier des récits fondateurs (ceux du castor qui dérobe le feu, de Nanabojo, de Glouskap, de la naissance de Jésus, de la naissance de Siddhartha Gautama, etc.).

1.3.2 2^e cycle du primaire (3^e et 4^e années)

À cet échelon, le contenu en éthique s'approfondit. Deux thèmes sont à l'étude : les relations interpersonnelles dans des groupes et les exigences de la vie de groupe. L'élève est appelé à reconnaître ses propre ressemblances et différences par rapport aux autres élèves, à faire la distinction entre les groupes choisis ou imposés, à apprendre les avantages et les inconvénients de la vie de groupe. On l'invite aussi à reconnaître la diversité des relations entre les membres d'un même groupe, à distinguer les attitudes qui contribuent à la vie de groupe de celles qui lui nuisent ainsi qu'à identifier les valeurs et les normes qui la balisent. Pourraient être ainsi sujets au questionnement éthique le sens de l'amitié, la vérité et le mensonge, l'intimidation, l'exclusion et son impact sur la personne, la distinction entre un droit et un privilège, etc.

Les notions de culture religieuse s'enrichissent quant à elles à travers les deux thèmes suivants : les pratiques religieuses en communauté et les expressions du religieux dans l'environnement du jeune. Les élèves apprennent les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté, explorent la diversité des pratiques religieuses et reconnaissent les lieux de culte, les objets et les symboles sacrés. Par exemple, ils découvrent ce que sont la messe, la Sainte Cène, le mariage, la puja; ils apprennent à identifier l'église, la mosquée, la synagogue, le temple, le gurdwara, la croix, la fleur de lotus, la roue à huit branches, le sac contenant des objets reliés aux esprits protecteurs, le croissant, etc. Ils reconnaissent aussi différentes pratiques de prière ou de méditation, tels que le chapelet, le tambour, le tapis de prière, les chants incantatoires, la contemplation, le yoga, etc. Finalement, les élèves ont à prendre conscience du patrimoine religieux de l'humanité et de ses nombreuses expressions dans leur milieu, ainsi que des différentes

représentations de l'origine du monde. On les familiarisera également avec les monuments, les noms de rues, les œuvres littéraires, la guignolée, les centres communautaires juifs, les maisons longues, le récit de la Création, le récit du yin et du yang et le mandala. Une des activités d'apprentissage suggérée aux enseignants consiste à demander aux élèves de présenter devant la classe un objet significatif de leur pratique religieuse ou spirituelle.

1.3.3 3^e cycle du primaire (5^e et 6^e années)

On devine que les acquis des deux premiers cycles s'élargiront ici au niveau de la société et du monde. Le contenu en éthique touche les membres de la société et les exigences de la vie au sein de celle-ci. Les élèves prennent conscience des différences entre les membres d'une société et entre les sociétés elles-mêmes, ainsi que des ressemblances et des différences entre les personnes qui peuvent être source d'enrichissement autant que de conflit. On traite par exemple des changements physiques et psychologiques, de la place des adolescents dans la société, de l'affirmation de soi, de la discrimination et du rôle des médias. En outre, les jeunes sont invités à relever les sources de tension dans la vie en société ainsi que les valeurs, les normes et les responsabilités qui la balisent. L'enseignant peut par exemple aborder les questions suivantes : le respect des droits des enfants, l'hypersexualisation des jeunes filles, le taxage, la recherche de ce qu'est une société juste, les rôles et responsabilités de l'homme et de la femme tels qu'ils sont présentés dans les médias, etc.

De la même façon, le volet concernant la culture religieuse s'ouvre de plus en plus sur les religions dans la société et dans le monde ainsi que sur les valeurs et les

normes religieuses. Les élèves ont à prendre conscience des origines géographiques et démographiques du christianisme, du judaïsme, des spiritualités des peuples autochtones, du bouddhisme, de l'islam et de l'hindouisme. Ils apprennent à connaître Abraham, Jésus, Martin Luther King, le Bouddha, etc., mais aussi les événements marquants de leurs vies respectives comme le sacrifice d'Isaac, la résurrection de Jésus, l'illumination de Bouddha et la première révélation à Muhammad. Les enseignants amènent en outre les jeunes à prendre conscience que les religions proposent des valeurs et des normes qui dictent les comportements et les attitudes envers soi-même et envers autrui, à travers par exemple les paraboles, la règle d'or, les dix commandements, les cinq piliers, la sunna, la noble voie octuple, les doctrines du karma et la notion du dharma. Finalement, on invite les élèves à comprendre le sens de pratiques alimentaires comme le jeûne, le Yom Kippour, le ramadan, l'Id al-Adha de même que celui de certaines pratiques vestimentaires : la tenue de baptême, la kippa, le turban, le kirpan, le voile, etc.

1.3.4 1^{re} cycle du secondaire (1^{ère} et 2^e années)

Le contenu du cours ÉCR s'élargit encore davantage au secondaire pour faire place aux thèmes de la liberté, de l'autonomie et de l'ordre social à travers le volet éthique. Les élèves discuteront par exemple de la liberté d'expression, du vedettariat, des limites de la liberté, de la dépendance, du jugement critique, des quêtes de bonheur. Ils s'entretiendront également entre eux des valeurs et des normes propres à des groupes, des formes d'obéissance et de désobéissance à la loi, mais aussi des causes de la transformation des valeurs et des normes de l'immigration, des guerres ou des progrès scientifiques.

En matière de culture religieuse, les jeunes seront amenés à traiter du patrimoine religieux québécois, des éléments fondamentaux des traditions religieuses, des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels. À travers la vie de personnages marquants comme Marguerite d'Youville, Mgr de Laval ou Marie Guyart, ils réaliseront les influences qu'ont exercées le catholicisme ainsi que d'autres religions sur la société québécoise. Ils seront aussi initiés à des récits, des rites et des règles et à leur signification, et ce dans le but de prendre conscience des multiples manières qu'ont les gens de diverses croyances d'appréhender le divin.

1.3.5 2^e cycle du secondaire (4^e et 5^e années)

Finalement, le volet éthique culmine au dernier cycle du secondaire avec les thèmes de la tolérance, de l'avenir de l'humanité, de la justice et de l'ambivalence de l'être humain. Les élèves réfléchiront par exemple sur le respect des différences, le multiculturalisme, le racisme de même que sur les approches québécoises du pluralisme telles que les accommodements raisonnables, la défense de l'identité culturelle et l'intégration culturelle. Ils s'intéresseront aux rapports entre pays pauvres et pays riches, à la démocratie, aux questions entourant la vie et la mort comme l'euthanasie et l'avortement.

Le volet culture religieuse, quant à lui, propose aux jeunes d'étudier l'évolution des religions au fil du temps, certaines questions existentielles, l'expérience religieuse et les références religieuses dans les arts et la culture. Les élèves prendront appui sur l'histoire des religions afin d'en dégager les événements marquants et les points tournants, ainsi aussi les relations entre les pouvoirs religieux et politiques. Ils prendront

conscience que l'homme s'interroge depuis toujours sur ses origines et sur le sens de sa présence sur Terre. Ils exploreront différentes réponses concernant l'existence du divin ou de la vie après la mort, qu'elles soient philosophiques ou sacrées. Pour finir, les élèves étudieront la nature de l'expérience religieuse de même que l'existence et le sens des références religieuses dans l'art.

1.3.6 La troisième compétence : pratiquer le dialogue

Un dernier point important reste à éclairer : comme nous l'avons mentionné vu précédemment, les élèves sont évalués en fonction de trois compétences de base, soit la réflexion sur diverses questions éthiques, la manifestation d'une compréhension du phénomène religieux et la pratique du dialogue. Nous avons largement parlé des deux premières, mais n'avons pas encore exploré la troisième, pourtant primordiale, tout simplement parce qu'elle s'évalue à travers les deux autres. Lors d'une activité d'apprentissage en rapport avec l'un ou l'autre des volets du programme, les jeunes sont appelés à élaborer des formes de dialogue favorables à l'échange, à développer et à interroger différents points de vue et à justifier rationnellement leur position ou, du moins, à réaliser que cela leur est impossible. Ainsi, le sens que donne le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à la troisième compétence consiste dans l'acquisition « [...] d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble¹⁵. » De la 1^{ère} année du primaire à la 5^e année du secondaire, les élèves sont appelés à réaliser qu'ils vivent dans une société plurielle et qu'ils doivent donc adopter une posture ouverte et tolérante. « Afin de favoriser le vivre-ensemble, une telle société ne saurait faire l'économie d'un dialogue empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de

¹⁵ ÉCR, https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/secondaire/index.php?page=comp3_1, site consulté le 8 mars 2011.

la part de ses membres. Cette qualité de dialogue est fort utile à la connaissance de soi et indispensable à la vie en société¹⁶. »

Les enseignants doivent quant à eux évaluer la compétence du dialogue en gardant bien à l'esprit les finalités du programme : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Les élèves réussissent lorsqu'ils atteignent, à travers leurs échanges, ces finalités.

*

Maintenant que les finalités, les objectifs et les exigences du programme ÉCR ont été clairement mis en relief, nous sommes en mesure de nous pencher sur les arguments que Georges Leroux, dans son livre *Éthique, culture religieuse, dialogue* (2007), invoque en faveur du cours ÉCR.

¹⁶ *Ibid.*

CHAPITRE SECOND

Le plaidoyer du professeur Leroux

Professeur de philosophie à l'UQÀM durant près de quarante années, Georges Leroux est un spécialiste reconnu de la philosophie grecque. Mais il s'est aussi intéressé de près à l'évolution des débats sur l'éducation au Québec. Il faisait partie du groupe d'experts qui ont conseillé l'équipe de rédaction du cours ÉCR. Il a publié quelques articles sur la question, et est souvent sollicité pour en parler. En outre, il a témoigné, à titre d'expert, aux deux procès qu'a entraînés l'imposition obligatoire du cours ÉCR et dont nous parlerons plus loin.

Bien que d'autres personnes aient contribué au débat sur le cours ÉCR – notamment Fernand Ouellet, Denis Watters, Jean-Pierre Proulx, Pierre Lucier et Luc Bégin – nous avons décidé dans ce mémoire de nous limiter à l'étude de l'essai de Georges Leroux, et ce pour deux raisons. D'abord, parce que l'auteur réfléchit spécifiquement sur les principes fondamentaux sur lesquels repose le cours ÉCR. L'approche philosophique qu'il développe est donc celle qui sied le mieux à l'analyse que nous voulons mener ici. Ensuite, parce que c'est Georges Leroux qui définit avec le plus de précision, dans *Éthique, culture religieuse, dialogue* (2007), ces mêmes principes fondamentaux que les autres protagonistes du débat ne font souvent que mentionner au passage.

2.1 De la reconnaissance du fait du pluralisme à sa valorisation

Le petit livre de Georges Leroux comporte deux grandes parties. L'auteur nous invite d'abord à une réflexion sur le contexte historique du pluralisme et sur nos responsabilités en tant que citoyens et éducateurs; il discute ensuite des principes fondateurs du programme ainsi que de la pertinence d'intégrer l'éthique et la culture religieuse dans un seul cours. Voyons cela de plus près.

L'auteur débute par un bref survol de la laïcisation du système de l'éducation. Selon lui, « la laïcité scolaire, assujettie aux mêmes principes que la laïcité de l'État, peut en effet s'ouvrir à des modalités inédites de respect du pluralisme, et ces modalités demeurent à inventer : elles ne trouveront ailleurs aucun modèle sur lequel se calquer simplement¹⁷. » Selon Leroux, à la base du travail de Jean-Pierre Proulx et son équipe (dont nous avons parlé dans le chapitre précédent) se trouvent les deux questions qui sous-tendent l'implantation du cours ÉCR : « Comment [...] tenir compte du pluralisme de fait qui caractérise la société sinon en favorisant le respect réciproque des valeurs et des croyances? [...] Comment cultiver ce respect, qui est la vertu fondamentale de la démocratie, sans soutenir la connaissance de l'autre et sans valoriser la différence¹⁸? » Pour Leroux, l'école devrait faire passer les élèves de la constatation du fait social du pluralisme à la valorisation du pluralisme normatif¹⁹. C'est là la condition pour faire de

¹⁷ Leroux, G. *Op. cit.*, p. 11.

¹⁸ *Ibid.*, p. 12.

¹⁹ *Ibid.*, p. 13-14. « L'école pourrait à cet égard concevoir sa mission comme une responsabilité dans le processus qui fait passer chaque jeune de la constatation du pluralisme de fait à la valorisation du pluralisme normatif : de la diversité qu'il observe, tant sur le plan des normes que sur le plan des croyances, il est amené à déduire que la pluralité n'est pas un obstacle à surmonter, mais une richesse à connaître et à intégrer dans sa vision du monde. »

l'école un espace démocratique, un lieu où chaque croyance et chaque valeur seraient accueillies dans le respect.

Dans certains pays du nord de l'Europe comme l'Allemagne, les Pays-Bas et les pays scandinaves, les écoles sont demeurées confessionnelles et offrent l'enseignement religieux partout où le nombre le justifie. Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, le Québec évolue depuis plusieurs années déjà vers un modèle d'école laïque : la transformation des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques, la fin du recours aux clauses dérogatoires, la loi 95, ce sont là autant de mesures visant à bannir l'enseignement confessionnel des institutions scolaires. Au regard du pluralisme croissant dans la société québécoise, Leroux affirme que « [...] notre société a clairement exprimé le vœu que l'école laïque et publique ne soit pas le lieu d'une division prenant appui sur la diversité des confessions religieuses, mais constitue plutôt un foyer intégrateur, susceptible d'accueillir les différences en les appréhendant dans la perspective du vivre-ensemble²⁰. »

Mais pourquoi alors ne pas avoir suivi le modèle français, où la laïcité à l'école signifie l'absence totale de référence aux normes et aux symboles religieux et moraux? Pour en éviter les impasses dont on connaît aujourd'hui les effets, répond Leroux, qui se réfère ici au mémoire qu'a présenté Régis Debray au Ministère de l'éducation nationale²¹. Dans ce mémoire, Debray met en relief « l'inculture » des jeunes Français, leur incapacité à rattacher leurs connaissances littéraires et philosophiques à leur vécu.

²⁰ *Ibid.*, p. 23.

²¹ Debray, R. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, rapport au Ministère de l'Éducation nationale, Paris, Odile Jacob, 2002.

« L'effondrement ou l'érosion des anciens vecteurs de transmission que constituaient églises, familles, coutumes et civilités, reporte sur le service public de l'enseignement les tâches élémentaires d'orientation dans l'espace-temps que la société civile n'est plus en mesure d'assurer²². » C'est pourquoi Debray recommande au Ministère de l'éducation nationale un remaniement du cours d'histoire afin qu'il intègre l'enseignement de la culture religieuse. Or, l'équipe qui a conçu le cours ÉCR voulait, selon Leroux, « faire plus et mieux²³ » en joignant au cursus l'enseignement de l'éthique en tant que suite et relève du défunt cours de morale.

Le débat entourant la sécularisation du monde²⁴, relancé entre autres par Marcel Gauchet et, plus récemment, par les hypothèses de Jürgen Habermas sur la société post-séculière²⁵, n'intéresse pas à proprement parler Leroux. Quelles que soient les raisons ayant mené à un retour du religieux, il s'agit là, selon lui, d'une donnée incontournable et avec laquelle nous devons dorénavant apprendre à vivre dans l'harmonie et le respect. Puisque l'école est une institution socialisante et qu'elle œuvre aujourd'hui dans un Québec laïque, il devient impossible d'y maintenir, selon Leroux, des privilèges confessionnels. « Une société depuis longtemps très majoritairement catholique se reconnaît désormais comme société plurielle de fait, mais elle fait un pas de plus : elle

²² *Ibid.*, p. 4.

²³ Leroux, G. *Op. cit.*, p. 28.

²⁴ Voir Gauchet, M. *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Gallimard, Paris, 1985.

²⁵ Voir Habermas, J. *Entre naturalisme et religion. Les défis de la démocratie*, Gallimard, Paris, 2008.

consacre ce pluralisme au rang des normes et des valeurs qui fondent sa laïcité, elle en prescrit le respect et elle en fait le principe de l'éducation de la jeunesse²⁶. »

Leroux soulève ensuite la question de la déconfessionnalisation du système scolaire en soulignant la lenteur avec laquelle elle s'est opérée. Bien qu'il ait contribué au volet éthique du cours ÉCR, le cours de morale auparavant présenté en option aux côtés de l'enseignement catholique n'a jamais été très populaire auprès des parents. Ceux-ci, alors même qu'ils se disaient non-croyants, préféraient inscrire leurs enfants en enseignement religieux. L'auteur voit là un paradoxe dont il laisse le soin aux sociologues de creuser les raisons, même s'il y va d'une hypothèse relative à l'attachement identitaire : « Toutes ces questions intéresseront les historiens de la laïcité, qui se pencheront à la fois sur la lenteur de l'évolution et sur les attachements identitaires qui sans doute peuvent l'expliquer²⁷. »

Leroux nous propose donc de voir dans l'abrogation des clauses dérogatoires²⁸ une solution potentielle aux malaises des Québécois face à la montée du pluralisme de fait. Mais la laïcité est plus facile à appliquer dans certains milieux ciblés qu'au sein de l'espace public, et l'auteur soutient que l'évolution sans heurt du pluralisme normatif en appelle au rejet du multiculturalisme. « Pour que le pluralisme normatif évolue harmonieusement, l'approche multiculturaliste apparaît désormais comme une impasse : confiner chacun dans un périmètre de coutumes et d'usages ne contribue pas à l'émergence de la cité commune, même si ce doit être pour sauver les composantes de

²⁶ Leroux, G. *Op. cit.*, p. 39-40.

²⁷ *Ibid.*, p. 43.

²⁸ Voir *supra*, p. 12.

traditions et de cultures qui fondent les identités historiques²⁹. » À titre d'exemple, l'auteur explique que le cours ÉCR pourra éduquer les élèves aux droits qui légitiment les décisions de la Cour suprême, et les élèves n'auront pas ainsi l'impression de concéder à des groupes minoritaires des privilèges auxquels ils renoncent eux-mêmes. C'est ce qu'avait cru une bonne partie de la population lors du controversé jugement sur le port du kirpan à l'école en mars 2006. Observant que l'immigration croît constamment depuis des dizaines d'années au Québec, Leroux concède cependant que le pluralisme ambiant représente une rupture d'avec le passé, en ce qu'il a pour effet l'apparition dans l'espace public de conceptions très divergentes concernant plusieurs enjeux sociaux importants. N'accordant plus autorité à une source unique pour prendre position, la société ne peut pour autant rejeter ceux de ses membres qui le font, d'où l'importance d'éduquer les jeunes aux différentes conceptions de la vie bonne et aux questions de justice sociale. L'école n'est plus en continuité avec la famille : elle en éloigne plutôt l'enfant qui y découvre la diversité en même temps que sa propre singularité et celle du monde d'où il vient.

Chacun doit donc désormais décider par lui-même face aux questions et aux enjeux auxquels il est confronté. Comment outiller les jeunes pour qu'ils y parviennent? Selon Leroux, autant l'apprentissage de la rationalité que la connaissance des traditions et symboles religieux sont nécessaires. Plus précisément, l'éthique se caractérise, d'après lui, par un discours normatif fondé sur le travail de la raison. L'éducation à l'éthique passe donc par une réflexion individuelle sur les principes qui doit déboucher sur la justification de décisions. Aussi, le cours ÉCR ne servira pas à l'enseignement de

²⁹ Leroux, G. *Op. cit.*, p. 45.

doctrines morales compréhensives. Parce qu'elles sont tributaires de l'histoire d'un savoir moral, les valeurs qui sous-tendent par exemple nos chartes des droits doivent aussi être intégrées au contenu du cours ÉCR. « Parler de formation éthique ou normative, c'est donc évoquer d'un même tenant la recherche des principes de l'action, le savoir moral de la société et les valeurs héritées de l'histoire d'une société par ses exemples et ses modèles³⁰. »

Au même titre, le savoir spirituel et religieux sera utile à l'élève pour la connaissance de l'autre, pour l'interprétation de son expérience. Évitant l'endoctrinement comme le relativisme, l'école « [...] a pour mission de favoriser la libre formation de chaque jeune vers la connaissance et les choix de valeurs et de croyances qu'il fera tout au long de sa vie³¹. » C'est donc par un souci de responsabilité envers les citoyens que l'État fait le choix de ne pas laisser vacant l'espace laissé par l'enseignement religieux ou moral.

Leroux ne s'attarde pas sur le modèle communautarien des Pays-Bas puisque, comme nous l'avons déjà remarqué, le Québec a d'ores et déjà exclu l'idée d'admettre l'enseignement confessionnel dans les écoles. Il s'intéresse cependant aux expériences française et américaine pour mieux situer le choix de notre gouvernement. Au centre du modèle français, on trouve l'initiation à la culture nationale par l'histoire, la littérature et la philosophie. La connaissance des différentes traditions religieuses y est évacuée au profit de l'intégration républicaine, et la transmission des conceptions de la vie bonne – morales ou religieuses – n'est pas au programme. Comme l'a noté Régis Debray, ce

³⁰ *Ibid.*, p. 53.

³¹ *Ibid.*, p. 55.

modèle croule présentement sous la pression autant des immigrants que des jeunes Français, les premiers se retrouvant dans l'espace public en déficit d'identité et les seconds ne pouvant plus accéder par l'école à l'expérience de leur propre peuple.

Le modèle américain se trouve quant à lui à l'opposé : il favorise le libre marché des formes d'enseignement, et une multitude d'écoles proposent chacune leur programme particulier, qu'il soit basé sur un fondamentalisme religieux ou sur des pédagogies libertaires. Les Américains ont cependant un autre problème : leur modèle est menacé d'éclatement vu le trop grand nombre de demandes diverses et de propositions de cheminements spéciaux, ce qui favorise selon Leroux un « [...] repli communautaire qui à la longue pourrait nuire à la culture américaine³². »

Georges Leroux estime que la meilleure solution pour éviter ces problèmes réside dans la prise de responsabilité par l'État de la formation en éthique et de la transmission d'une culture religieuse. C'est sur ces deux aspects du programme qu'il réfléchit plus en profondeur dans la seconde partie de son livre.

2.2 L'union de l'éthique et de la culture religieuse : arguments et objections

Examinons maintenant les raisons qui, selon Georges Leroux, justifient l'application d'un programme unifié d'éthique et de culture religieuse. L'auteur avance deux arguments, un argument historique et un argument politique; nous les étudierons à tour de rôle.

³² *Ibid.*, p. 64.

L'auteur évoque d'abord la tradition catholique chrétienne dont le Québec est tributaire. Cette tradition religieuse a largement contribué, par les valeurs qu'elle soutient, au développement de la justice sociale et à l'évolution des droits; pensons aux mouvements politiques de la révolution tranquille ou, plus récemment, aux revendications syndicales ou communautaires. Mais c'est sans compter, poursuit Leroux, sur les contributions historiques amérindiennes et juives trop souvent mises de côté, de même que celles des religions nouvellement implantées comme l'islam. « Le respect du pluralisme est à ce prix, il ne peut se développer qu'en fructifiant sur la base d'une connaissance des traditions dans leur diversité. C'est pour ces raisons que le nouveau programme fait de ces traditions le cadre majoritaire de référence de son approche historique³³. » Toutefois, le savoir moral aussi bien que le savoir religieux sont précaires. Le savoir moral dont sont issus nos grands principes de justice et d'égalité, pour n'en nommer que deux, semble, depuis quelques années, faire moins de poids face aux préoccupations entourant la sécurité nationale au sein de plusieurs pays occidentaux. Quant au savoir religieux qui prend appui sur la tradition chrétienne, il semble partout s'éroder corrélativement à la baisse de la pratique religieuse. Pourtant, il continue d'imprégner fortement la culture occidentale.

C'est pourquoi il est urgent, selon Leroux, que les jeunes bénéficient d'un apport tel que le cours ÉCR durant leurs années d'études. En effet, même si nous avons sécularisé la plupart des idéaux qui nous tiennent à cœur en tant que société, l'histoire demande que nous instruisions les élèves sur l'origine et la profondeur de ces idéaux. « Une société qui ne transmettrait que ce qui est prescrit par ses lois se mettrait dans une

³³ *Ibid.*, p. 70-71.

situation où elle priverait sa jeunesse d'idéaux qui les dépassent, et surtout elle empêcherait l'évolution même de ses propres lois, en évitant de les confronter à des exigences supérieures. Tel est le lien particulier qui associe à tout projet de formation les exigences de transmission du savoir moral et religieux de la société³⁴. » Au sein du cours ÉCR la culture religieuse doit donc être enseignée comme un fait de culture, comme histoire, et non plus comme confession. Et ce qui vaut pour le savoir religieux tiré de l'expérience historique québécoise vaut tout aussi bien pour le savoir des autres cultures, des autres sociétés, en ce qu'il appartient à l'expérience humaine. Pour Leroux, assumer la responsabilité de transmettre tous ces savoirs est une nécessité pour tout État qui souhaite donner aux jeunes la liberté à laquelle donne accès la connaissance.

Cette responsabilité se traduit aussi par l'argument politique, argument concernant le vivre-ensemble. « Une société qui voit se développer en son sein une pluralité croissante de conceptions de la vie bonne, inspirées aussi bien par des morales et des traditions religieuses que par des cultures d'origines diverses, doit assumer la responsabilité de rendre sa jeunesse sensible à la discussion et au dialogue touchant tous les aspects éthiques de la vie³⁵. » Autrement dit, l'union de l'éthique à la culture religieuse, ou si l'on préfère le cours ÉCR, est plus que souhaitable au sein d'une société pluraliste.

Comme l'école québécoise a abandonné depuis un certain temps déjà l'enseignement de la culture classique, Leroux soutient qu'il s'agirait là d'une orientation pour le moins risquée à notre époque : « [...] laissés à eux-mêmes, les jeunes choisissent

³⁴ *Ibid.*, p. 75.

³⁵ *Ibid.*, p. 79-80.

plutôt les modèles de la culture mondialisée qui les séduisent, et au premier rang ceux de la culture populaire [...]»³⁶. » Pour l'auteur, le combat pour le retour vers une certaine culture d'élite est perdu d'avance, et nous devons donc remplacer ce modèle par un nouveau, plus susceptible d'éduquer les enfants au pluralisme et à la démocratie.

Leroux insiste sur un autre point important sur le plan sociopolitique : la compétence relative à la pratique du dialogue. « [...] L'approche du fait religieux et l'apprentissage de la réflexion éthique qui constituent les compétences associées aux deux grands volets du programme n'ont de sens que si ces compétences enrichissent la finalité ultime, l'apprentissage dialogué de la vie dans une société juste et pluraliste³⁷. » La pratique du dialogue est très importante car elle constitue – avec la réflexion sur des questions éthiques et la compréhension du phénomène religieux, comme nous l'avons vu – une des trois compétences fondamentales du cours ÉCR. L'importance de la pratique du dialogue contribue à justifier la conjonction de l'éthique et de la culture religieuse. En effet, le raisonnement en vue de la résolution d'enjeux moraux s'exerce quand la raison est placée devant une diversité de conceptions du bien. Mais c'est justement cette constante confrontation des arguments, normes, croyances et symboles qui incitera les élèves au dialogue, à l'échange. Le but est clair : former à la discussion dans le respect et la reconnaissance, et dans une perspective du vivre-ensemble. Leroux affirme que « telle est la réponse que notre société, par ce programme, entend donner au défi du pluralisme,

³⁶ *Ibid.*, p. 83.

³⁷ *Ibid.*, p. 84.

telle est aussi la réponse qu'elle veut offrir à la responsabilité de la transmission dans la situation de déconfessionnalisation qu'on connaît aujourd'hui³⁸. »

L'auteur anticipe cependant plusieurs objections contre cette double formation. Tout d'abord, certains pourraient soutenir que les religions ne peuvent être comprises de l'extérieur, sans la foi ou sans l'adhésion. À cela, Leroux répond que le programme ne vise pas à l'identification, puisque la compétence évaluée concerne la connaissance de symboles et de rites, non pas l'expérience religieuse. Le cours ÉCR entend donner des outils aux jeunes pour qu'ils puissent échanger dans le respect sur leurs croyances respectives, en accordant une bonne place à la religion catholique en tant que patrimoine principal des Québécois, mais en mettant la tradition catholique en rapport avec d'autres traditions qui sont présentes dans l'histoire du Québec. L'auteur poursuit en rappelant que les philosophes ont depuis longtemps abandonné l'idée de réduire la religion à son contenu abstrait, et qu'ils mettent désormais l'accent sur son lien à l'existence individuelle et collective, même si les doctrines religieuses peuvent avoir un contenu moral. C'est pourquoi l'articulation de l'éthique et de la culture religieuse est si importante dans le nouveau programme : ce sont deux domaines qui s'interpénètrent. L'asymétrie autant que la complémentarité des deux volets jouent en la faveur de leur unification.

« Si on construit une opposition rigide entre l'exercice de la raison, associé à la première compétence (*réfléchir sur des questions éthiques*), et la connaissance du fait culturel de la religion (*manifeste une compréhension du phénomène religieux*), on se privera d'abord de voir ce qui les distingue si radicalement sur le registre de la pensée et de la vie. Mais on se privera du

³⁸ *Ibid.*, p. 86.

même coup de saisir ce qui les associe de manière si intime dans la vie de chacun, qui n'est jamais entièrement pure raison ou pure croyance³⁹. »

Une autre objection, formulée cette fois par Daniel Weinstock, est d'affirmer que de relier la religion et l'éthique risque de rendre la religion superflue ou, à l'inverse, de nier le statut rationnel de l'éthique. Pour Leroux, il n'en est rien : « [...] l'autorité de la raison n'a pas pour conséquence que les sources et les formulations religieuses des positions morales et des conceptions de la vie ne puissent être considérées aussi objectivement et historiquement que les positions de la raison⁴⁰. » Il faut inviter les jeunes à reconnaître dans l'expérience religieuse un langage différent de celui de la raison mais non moins réel. C'est d'ailleurs au nom de la raison, affirme l'auteur, que la culture religieuse de l'humanité peut et doit être accueillie objectivement. Il ne s'agit donc pas d'avancer que les religions ne sont que des représentantes archaïques de positions morales amenées à maturité, comme certains l'affirment, ni de les présenter comme des dogmes, comme d'autres le font. La religion a un sens intelligible : « Pourquoi, demande le jeune, les musulmans ne mangent-ils pas de porc ? Le tabou alimentaire n'est pas une vérité rationnelle, c'est une coutume et peut-être une croyance. Il y a intérêt à la comprendre⁴¹. »

Une troisième objection à laquelle répond Leroux concerne la pertinence de maintenir ensemble les volets éthique et culture religieuse tout au long du primaire et du secondaire. Paraphrasant Hannah Arendt, il soutient que c'est au nom du principe

³⁹ *Ibid.*, p. 95.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 97.

⁴¹ *Ibid.*, p. 101.

d'autonomie qu'une formation unifiée est nécessaire : les jeunes doivent pouvoir, concernant les grands enjeux auxquels sont confrontés les hommes, distinguer l'approche purement rationnelle de l'approche religieuse. L'auteur fait aussi l'apologie de cette « [...] pyramide de formation à la liberté [...] riche et ambitieuse, [qui engage] la formation normative et symbolique dans toute la structure unifiée du cours primaire, secondaire et collégial⁴². » La philosophie et la littérature collégiales y trouvent d'ailleurs une raison d'être supplémentaire en tant qu'elles constituent l'apogée de la formation des futurs citoyens, le sommet de la pyramide. Au sens de Leroux, la complémentarité de la formation constitue une raison suffisante pour justifier l'application du programme dès la 1^{ère} année.

L'auteur relève une dernière critique, cette fois adressée par ceux pour qui un cours axé sur la diversité favoriserait le relativisme, qui sévit déjà parmi les jeunes d'aujourd'hui. L'étude d'autant de croyances ne conduira-t-elle pas au scepticisme, au découragement devant la tâche qui incombe à toute recherche rationnelle? Ici, les groupes religieux et laïques se rejoignent, les premiers ne souhaitant pas que leurs enfants soient exposés aux croyances des autres, les seconds voulant protéger leurs enfants de l'attrait du religieux. Mais Leroux considère que ce raisonnement conduit au repli communautaire, en plus de manifester la fermeture et la faiblesse de la société. Selon lui, « l'intégration citoyenne se fait [...] en allant à la rencontre du pluralisme, et non pas en le camouflant⁴³. » En invoquant l'importance du dialogue, l'auteur présente le cours ÉCR comme un exercice de reconnaissance qui rend possible le respect et la mutualité. « [...]

⁴² *Ibid.*, p. 104.

⁴³ *Ibid.*, p. 107.

Rien ne se produira d'authentique ou de durable si l'exercice rationnel n'est pas d'abord enraciné dans un défi de reconnaissance. [...] L'école peut [relever ce défi] et si elle fait confiance au dialogue, elle n'a pas beaucoup à craindre des objections provenant de la peur du pluralisme, encore moins du relativisme⁴⁴. »

2.3 Quelques obstacles à l'application du cours « Éthique et culture religieuse »

Leroux termine son ouvrage en soulignant les obstacles qui pourraient se dresser devant la mise en œuvre du cours ÉCR. Le premier défi à relever sera d'assurer l'équilibre entre les exigences de la majorité et celles, nouvelles, d'une diversité croissante. « C'est l'enjeu social de l'implantation, le maintien d'un rapport équilibré à la diversité et aux héritages de la tradition⁴⁵. » Les débats autour des accommodements raisonnables ont mis au jour un Québec plus fragile qu'on ne l'avait cru, remarque l'auteur, et le nouveau programme devrait contribuer à nous mettre à l'abri de l'intolérance en ouvrant un espace de réflexion qui se veut démocratique.

Le second obstacle à surmonter concerne l'éducation elle-même : dans le cadre du renouveau pédagogique, le programme devra s'adapter à la structure de l'évaluation par compétences et aux différentes activités que les enseignants seront appelés à développer.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 108.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 110.

« Il sera en effet essentiel de renforcer la cohérence des objectifs, en favorisant notamment une vaste intégration latérale et verticale des finalités et des contenus⁴⁶. »

Le troisième défi, lié au précédent, concerne le nouveau cours « Histoire et éducation à la citoyenneté », qui aurait dû être associé au cours ÉCR. Si cela n'a pas été possible, c'est parce que l'abrogation des clauses dérogatoires a pris effet après la mise en place de ce cours. L'auteur recommande qu'une collaboration étroite soit établie dès le départ entre les enseignants d'histoire et ceux d'ÉCR dans le but d'assurer la cohérence entre les deux programmes, car la culture religieuse et l'histoire sont deux domaines inextricablement liés.

Un quatrième défi, peut-être le plus important, touche à l'implication des enseignants dans le programme. L'État devra débloquer les fonds nécessaires à leur formation, et les enseignants devront se présenter à leurs élèves comme porteurs de convictions civiques. « [...] L'enseignant [est] appelé dans ce programme à se présenter comme individu exemplaire et citoyen réfléchi, et non pas, par exemple, comme croyant ou membre d'une communauté de croyance⁴⁷. » Les enseignants devront aussi s'interroger sans relâche sur le cours ÉCR, afin de veiller à ce qu'il contribue bien à la formation des élèves et plus largement à leur épanouissement en société : « Comment [...] ce programme contribue-t-il au développement des jeunes dans une société en phase

⁴⁶ *Ibid.*, p. 111.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 114.

de recomposition pluraliste? Comment contribue-t-il à l'évolution de notre démocratie? Respecte-t-il au même titre la majorité et les minorités⁴⁸? »

Les services d'engagement communautaire et d'animation spirituelle, autrefois nommés « services de pastorale », devront eux aussi s'adapter au pluralisme grandissant de la société et à l'arrivée du cours ÉCR. Leroux invite donc les responsables de ces services à réfléchir sur les grands principes à la base du cours ÉCR pour les appliquer au sein des discussions et activités qu'ils mettront en chantier avec les jeunes.

Finalement, les écoles privées confessionnelles devront relever le défi de rattacher leurs cours d'enseignement religieux au programme ÉCR, puisqu'elles doivent obligatoirement offrir ce dernier à leurs élèves. Leroux voit là l'occasion pour ces établissements de « [...] réfléchir en profondeur sur les conditions d'une éducation confessionnelle renouvelée⁴⁹. »

*

Avant de passer aux critiques des détracteurs du cours ÉCR, résumons l'essentiel du propos de Georges Leroux. L'esprit du cours ÉCR repose sur un principe fondamental : le pluralisme normatif. Il s'agit non plus, désormais, de seulement respecter la diversité, mais de la valoriser. Mais cette valorisation de la diversité et de la différence se veut en même temps ouverture à l'autre et respect de l'autre. Qu'il soit religieux ou moral, le pluralisme est un fait, et c'est pourquoi nous devons maintenant le

⁴⁸ *Ibid.*, p. 114.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 116.

consacrer dans la normativité et l'enseigner à l'école. Tel semble être le fondement, la pierre angulaire du cours ÉCR.

CHAPITRE TROISIÈME

Les détracteurs du cours « Éthique et culture religieuse »

Dans ce chapitre, nous analyserons les idées et les arguments que défendent les opposants au cours ÉCR. Il nous a paru de bonne méthode de diviser ceux-ci en trois groupes distincts, soit les « nationalistes », les laïques et la Coalition pour la liberté en éducation (CLÉ).

3.1 La critique nationaliste

3.1.1 *Mathieu Bock-Côté*

Afin de mieux saisir la teneur de cette première critique, il importe de revenir un peu dans le temps. Mathieu Bock-Côté, auteur de *La dénationalisation tranquille* (2007) et représentant du courant nationaliste auquel certains attribuent le qualificatif de « conservateur », dépeint dans son livre – qui se veut un essai sur le Québec postréférendaire – la pensée québécoise actuelle comme marquée par une mauvaise conscience qui l’incite à se redéfinir en faisant abstraction de l’histoire. En gros, Bock-Côté – qui poursuit des études doctorales en sociologie à l’UQÀM sous la direction de Jacques Beauchemin – reproche à certains historiens et acteurs politiques, dont Jocelyn Létourneau et Gérard Bouchard, d’avoir voulu remodeler l’identité collective québécoise à travers le prisme du multiculturalisme et du pluralisme. « Par un programme d’ingénierie identitaire, il faudrait créer une nouvelle nation québécoise. D’un modèle périmé on passerait à un autre, désirable parce que correspondant à la réalité complexe de la société contemporaine⁵⁰. » Comment, demande l’auteur, peut-on définir une identité

⁵⁰ Bock-Côté, M. *La dénationalisation tranquille*, Montréal, Boréal, 2007, p. 10-11.

nationale à partir d'idéaux et de principes? Pour Bock-Côté, il est clair que si une nation doit se redéfinir, elle le fera plutôt de bas en haut, par le sens commun et à travers le temps. Multipliant les exemples, l'auteur affirme que, à la suite de la célèbre déclaration de Parizeau après l'échec référendaire de 1995, « le travail politique du mouvement souverainiste [a pris] l'allure d'une grande corvée nationale de pédagogie pluraliste pour apprendre aux Québécois que leur identité n'est plus la même, qu'elle a changé, à tout le moins qu'elle doit changer, et que cette conversion nécessaire doit se faire contre les vieux préjugés francophones qui définissent pour la nation des frontières antérieures à celles instituées par le droit⁵¹. » Pour justifier son propos, l'essayiste invoque, par exemple, la controverse entourant les accommodements raisonnables, qu'il interprète comme le symptôme de l'échec de la restructuration identitaire québécoise initiée par « l'intelligentsia pluraliste », ainsi que l'ascension de l'Action démocratique du Québec au rang de parti d'opposition officielle en 2007. Cette ascension, qui a eu pour contrepartie la chute du Parti québécois, s'explique par la volonté de changement d'une population on ne peut plus désireuse de voir revenir à l'ordre du jour la promotion d'une identité nationale enracinée.

Intellectuel engagé, Mathieu Bock-Côté n'a pas laissé passer sans broncher les derniers remaniements ministériels entourant le cours d'« Histoire nationale du Québec et du Canada », rebaptisé « Histoire et éducation à la citoyenneté », non plus que le « renouveau pédagogique » dans son ensemble : « Pour la réforme, les connaissances sont accessoires, superflues. Elles relèveraient du bourrage de crâne. L'enfant ne doit rien connaître : il doit plutôt développer des "compétences". Surtout, il doit partir de son

⁵¹ *Ibid.*, p. 11-12.

environnement immédiat pour apprendre plutôt que se confronter à des œuvres exigeantes⁵². » De l'avis de Bock-Côté, l'école devrait plutôt encourager les enfants à s'intéresser à ce que l'on pourrait qualifier de culture élitiste, soit les grandes œuvres et les grands auteurs qui « [...] témoignent de la permanence de la condition humaine⁵³. » Avec la verve qu'on lui connaît, il qualifie le cours « Histoire et éducation à la citoyenneté » de « radicalement dénationalisé⁵⁴ » et affirme que les élèves n'y retrouvent plus de référence à l'identité nationale québécoise : « On ne dira plus Maîtres chez nous, lorsqu'on examinera l'élection de 1962. On se demandera plutôt si le "nous" en question était suffisamment inclusif⁵⁵. »

Rien de surprenant dès lors à ce que l'auteur s'en prenne au cours ÉCR, qu'il assimile à une éducation au multiculturalisme⁵⁶. Selon lui, « l'intelligentsia pluraliste » force l'idéologie multiculturaliste dans la gorge des enfants : « Car [le multiculturalisme] est en fait un nouveau régime politique qui, à défaut de reposer sur le consentement du Québec des adultes, a décidé d'accoucher au sein même des écoles d'un peuple qui ne le contestera plus⁵⁷. » Bock-Côté soutient que l'école travaillerait désormais à la déconstruction de l'identité nationale en amenant les élèves, devenus étrangers à leur propre culture, à considérer le multiculturalisme comme remède à tous les maux.

L'auteur entrevoit trois problèmes majeurs découlant d'une telle éducation au multiculturalisme. Le premier, d'ordre national, est soutenu par le principe voulant que

⁵² Bock-Côté, M. « La pédagogie de l'estime de soi », *Le Devoir*, 4 août 2010.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ Bock-Côté, M. « Le ministère de la Rééducation », *Écho Montréal*, vol. 17, no. 9, septembre 2010, p. 8.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Bock-Côté, M. « L'école laboratoire », *Le Devoir*, 15 mai 2009.

⁵⁷ Bock-Côté, M. « Éthique et culture religieuse – Un utopisme malfaisant », *Le Devoir*, 24 avril 2008.

l'État assure la préservation de l'identité nationale. « Dans l'histoire politique occidentale, l'État est l'expression politique d'une expérience historique, celle d'une nation qui trouve ainsi à se constituer en fondant dans la durée son existence collective⁵⁸. » Comme Bock-Côté soutient que l'État tente, par le biais du cours ÉCR, de reconstruire l'identité nationale en se basant sur une idéologie de passage, l'idéologie multiculturaliste, on comprend pourquoi il dénonce non seulement l'échec de ce cours devant ce principe, mais surtout sa tendance « démiurgique ».

Le second problème, d'ordre démocratique, découle du premier : si la lecture sociologique que fait l'auteur de notre société est la bonne, cela signifie que le cours ÉCR serait en rupture avec ce qu'est réellement le Québec, avec ce que veulent au fond les Québécois qui, selon l'auteur, se sont souvent prononcés contre plusieurs des transformations radicales proposées par les « ingénieurs identitaires » de l'État. Pis encore, nous dit Bock-Côté, l'État outrepassa l'exercice démocratique en accouchant du cours ÉCR, alors que la majorité des citoyens porte un regard pour le moins dubitatif sur ces transformations que l'on voudrait imposer à leur identité collective : « [...] dans la mesure où son expérience historique serait pathologique, dans la mesure où le peuple adulte serait contaminé par cette identité pathologique versant naturellement dans l'intolérance, il faudrait donc miser sur une jeunesse encore immunisée contre l'expérience historique de sa propre société [...]»⁵⁹.

Le dernier problème enfin concerne les fondements mêmes d'une société libérale. Selon Bock-Côté, l'État outrepassa aussi son propre champ d'action légitime puisqu'il

⁵⁸ Bock-Côté, M. *L'Action nationale*, septembre 2009, vol. XCIX, n°7, p. 29.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 29-30.

tente de contrôler à la source, au sein de la population la plus malléable qui soit, le développement identitaire en rétrécissant au maximum le référent national et en remplaçant l'espace laissé vacant par l'éducation au pluralisme. Cette tendance paternaliste serait « [...] contradictoire avec le maintien d'une société libérale où les individus sont en droit de ne pas assister à l'idéologisation systématique de leur existence privée⁶⁰. »

3.1.2 Joëlle Quérin

Une autre candidate au doctorat en sociologie à l'UQÀM, Joëlle Quérin, a produit en 2009 une étude pour l'Institut de recherche sur le Québec ayant pour titre « Le cours éthique et culture religieuse... Au service du multiculturalisme? » Elle y défend sensiblement les mêmes positions que Mathieu Bock-Côté, en affirmant que le cours ÉCR endoctrine les jeunes à l'idéologie multiculturaliste. Elle s'appuie sur les mêmes observations que Bock-Côté concernant les principes qui sous-tendent le cours, mais souligne également le caractère peu praticable de la neutralité exigée de la part des enseignants, tout en s'en prenant au matériel didactique qui leur est destiné. Elle conclut que « [le cours ÉCR] impose une nouvelle définition de l'identité québécoise fondée sur le chartisme qui interdit, dans le cadre du sacro-saint "dialogue", l'expression des opinions nationalistes. Antinationaliste, le cours d'ÉCR est également antidémocratique, car il s'inscrit dans une stratégie d'endoctrinement de la jeunesse permettant l'imposition du multiculturalisme à l'abri du débat public et au mépris de l'opposition populaire⁶¹. » Voyons de plus près son argumentation.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 30.

⁶¹ Quérin, J. *Le cours éthique et culture religieuse... Au service du multiculturalisme ?*, rapport pour l'Institut de recherche sur le Québec, 2009, p. 25.

D'abord la description qu'elle fait du processus ayant mené à l'établissement du cours ÉCR. Quérin relève – outre ce que nous avons expliqué dans le premier chapitre du présent mémoire – certains points qui la portent à conclure que le cours ÉCR favorise l'endoctrinement. Elle affirme, par exemple, que les membres de la commission Proulx, allant à contre-courant de la volonté de la majorité, ont recommandé l'enseignement obligatoire de la culture religieuse en invoquant le droit à l'égalité. Elle souligne plus loin l'ironie de la situation lorsque l'État québécois a dû modifier l'article 41 de sa propre Charte des droits et libertés pour permettre l'abolition des cours confessionnels à l'école, alors même qu'il entérinait l'enseignement du cours ÉCR au nom des Chartes québécoise et canadienne. Elle relève également ce qui lui paraît être un autre fait troublant : « Cinq mois après la création de la commission Bouchard-Taylor et avant même le début de sa tournée de consultation, le Comité sur les affaires religieuses tenait déjà pour acquis que la pratique des accommodements religieux en milieu scolaire allait se poursuivre et que l'implantation du nouveau cours allait en faciliter l'acceptation⁶². » Enfin, elle conteste les conclusions de l'étude du comité Fleury sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire ainsi que celles du rapport Bouchard-Taylor. Les deux font la promotion du cours ÉCR pour les mêmes raisons, à savoir qu'il permettra de développer les attitudes nécessaires au vivre-ensemble dans une société pluraliste. « En somme, pour les deux comités, l'opposition populaire aux accommodements raisonnables n'était pas une invitation à mettre fin à des mesures d'exception contraires à la laïcité et à l'intégration des immigrants, mais une manifestation d'intolérance qui devait être combattue⁶³. » Selon Quérin donc, les arguments avancés en faveur du cours ÉCR sont

⁶² *Ibid.*, p. 6.

⁶³ *Ibid.*, p. 7.

« toujours politiques, jamais pédagogiques⁶⁴ » et « l'endoctrinement prime, l'instruction est secondaire⁶⁵ ».

L'auteure qualifie par ailleurs les finalités du cours (la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun) d'idéologiques. Selon elle, le cours s'inspire implicitement des théories de la reconnaissance et plus particulièrement de celle de Charles Taylor : « [...] le principe de reconnaissance est le fondement philosophique sur lequel repose le multiculturalisme⁶⁶. » Elle soutient également que le cours ÉCR encourage les enfants à développer une conception strictement civique de leur appartenance à la société québécoise, qui repose sur les principes et les valeurs au fondement de la Charte québécoise des droits et libertés ainsi que sur le respect des règles de base de la sociabilité et de la vie en commun. Cependant, remarque Quérin, on ne spécifie pas de quelles règles on parle. « Lorsqu'ils [les concepteurs du cours ÉCR] invoquent la "culture publique commune", il ne s'agit pas de culture au sens anthropologique du terme, qui regroupe des coutumes, des codes, des pratiques et des manières d'être. Cette forme de culture qui est celle des peuples est frappée d'illégitimité par les concepteurs du cours d'ÉCR qui la jugent trop exclusive⁶⁷. »

En ce qui concerne les compétences évaluées et les connaissances transmises dans le cours ÉCR, Joëlle Quérin rapporte sensiblement les mêmes faits que ceux que nous avons présentés en 1.3. Cependant, elle met l'accent sur le caractère idéologique des compétences, particulièrement celle voulant que les enfants pratiquent le dialogue. Elle

⁶⁴ *Ibid.*, p. 7.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 7.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 8.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 8-9.

insiste aussi sur la situation inconfortable où sont placés les enseignants, qui doivent intervenir seulement lorsque la discussion contrevient à la reconnaissance de l'autre ou à la poursuite du bien commun. « L'enseignement consistera donc à apprendre aux enfants quelles sont les bonnes attitudes et les bons comportements à adopter face à la diversité, et l'évaluation consistera à déterminer dans quelle mesure les élèves manifestent leur adhésion à ces attitudes et ces comportements et les mettent en pratique⁶⁸. » L'auteure souligne aussi le fait que Georges Leroux est d'accord avec les arguments des défenseurs du « renouveau pédagogique ». Celui-ci soutient en effet que l'approche par compétences doit être privilégiée par rapport à un enseignement plus encyclopédique et magistral des connaissances. Elle reprend l'exemple que donne Leroux – dont nous avons parlé précédemment⁶⁹ – à propos de la décision de la Cour suprême concernant le kirpan pour illustrer à nouveau la portée idéologique du programme ÉCR, qui va à l'encontre de l'opinion populaire. « Après avoir suivi le cours d'ÉCR pendant dix ans, les élèves n'auront pas de grandes connaissances sur les religions, mais une chose est sûre : aucun accommodement ne leur paraîtra déraisonnable⁷⁰! » Quérin critique enfin le paradoxe auquel en sont réduits les enseignants, qui doivent s'abstenir de faire part de leurs propres croyances, mais doivent en même temps ramener dans le « droit » chemin les élèves qui formuleraient des critiques à l'égard de certaines pratiques religieuses. « Voici ce qu'implique la neutralité de l'enseignant dans le cours d'ÉCR : une neutralité religieuse, certes, mais au service d'une promotion active du pluralisme⁷¹. »

⁶⁸ *Ibid.*, p. 10.

⁶⁹ Voir *supra*, p. 31.

⁷⁰ Quérin, J. *Op. cit.*, p. 13.

⁷¹ *Ibid.*, p. 15.

L'auteure poursuit avec les critiques que Bock-Côté a adressées à l'encontre du cours ÉCR, ce dont nous avons traité dans le présent chapitre. Elle conclut, avec Bock-Côté, que la mise en place du cours ÉCR est un acte délibéré de la part de l'intelligentsia dans le but de construire à travers l'école un nouveau peuple qui ne s'embarrassera plus d'un référent national dans la représentation de son identité. En présentant les Chartes comme « seul dénominateur commun⁷² » reliant les Québécois, le cours ÉCR occulte tout un pan de l'histoire nationale et prive du même coup les enfants des possibles qu'une bonne connaissance du passé aurait pu faire surgir en eux. « L'école, par le biais de ses spécialistes des "sciences de l'éducation", décide à la place de la nation des orientations que celle-ci doit prendre, et s'assure que les enfants intérioriseront ces nouvelles normes de l'existence que leurs parents ont pourtant clairement rejetées⁷³. »

3.1.3 Charles-Philippe Courtois

Auteur d'une autre étude pilotée par l'Institut de recherche sur le Québec et qui s'intitule « Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien? », Charles-Philippe Courtois, docteur en histoire et chargé de cours à l'Université de Montréal, défend lui aussi le même argumentaire, mais en qui concerne cette fois le cours d'histoire au secondaire. Sa critique est pourtant pertinente quant au sujet qui nous occupe puisqu'elle reprend, en proposant un éclairage différent, certains des arguments défendus par Bock-Côté et Quérin à l'encontre du cours ÉCR et de la réforme dans son ensemble.

⁷² *Ibid.*, p. 23.

⁷³ *Ibid.*, p. 24.

À propos de la réforme, l'auteur soutient qu'il s'agit non pas d'un choix de société comme voudrait bien nous le faire croire le ministère, mais bien de la décision « [...] d'une technocratie qui se croit détentrice de la vertu et des lumières, et en droit d'exercer une forme de despotisme éclairé. Il faut exécuter un renouveau pédagogique qui n'a pas véritablement été présenté à la nation pour son approbation⁷⁴. » L'esprit de la réforme est vigoureusement décrié par Courtois, puisque l'enseignant y devient un « expert en intervention pédagogique⁷⁵ » plutôt qu'un maître, un « guide et un médiateur⁷⁶ » plutôt qu'un professeur.

Par ailleurs, l'un des objectifs de formation de l'école concerne la socialisation dans un monde pluraliste. Cela suppose, selon Courtois, que les établissements scolaires adoptent une conception bien définie du pluralisme, inspirée de principes multiculturalistes, lesquels représenteraient un « détournement de sens de l'expression "nation civique"⁷⁷ ». Depuis la seconde moitié des années 1990, écrit-il, on ne décèle plus au Québec « [...] de nation républicaine, mais uniquement une forme de patriotisme constitutionnel libéral, si ce n'est, plus précisément, multiculturaliste au sens "trudeauiste", et post-national, au sens habermassien⁷⁸. » Pourtant, soutient l'auteur, la loi 101, tout comme le concept d'interculturalisme dans un contexte de diversité ethnique croissante, prévoient et permettent un modèle d'intégration de l'immigration où les immigrants s'installent d'abord au sein de la communauté nationale québécoise –

⁷⁴ Courtois, C-P. *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?*, rapport pour l'Institut de recherche sur le Québec, 2009, p. 5.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 6, tiré de « Un programme de formation pour le XXI^e siècle », dans « Programme de formation de l'école québécoise », p. 23.

⁷⁶ *Ibid.*, p.6. Tiré de « Histoire et éducation à la citoyenneté », p. 8.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 7.

⁷⁸ *Ibid.*

entendue au sens républicain – avant de s’identifier au Canada à travers le modèle multiculturaliste. Selon Courtois, la nation civique doit être définie suivant les principes d’Ernest Renan. Courtois se situe donc à l’opposé des tenants de la « nouvelle » définition de ce qu’est une nation civique, c’est-à-dire des intellectuels à l’origine de la réforme ainsi que des cours ÉCR et « Histoire et éducation à la citoyenneté ». Renan, dit Courtois, soutient que la nation est « [...] une communauté politique soudée par la volonté chez un peuple de former une nation; et [que] cette nation repose autant sur un avenir commun que sur une mémoire commune⁷⁹. » Se référant ensuite à Fernand Dumont, toujours dans le but de bien définir le concept de nation, l’auteur affirme que « la culture seconde est celle par laquelle les élèves sont peu à peu intégrés à la nation en préparation de leur vie adulte. La culture première est celle que l’immigration diversifie, objectivement, dans la composition de notre société. La culture seconde, animée d’une volonté de vivre-ensemble mais aussi d’une mémoire nationale partagée, demeure le liant de notre communauté politique, toutes options constitutionnelles confondues⁸⁰. » Ces définitions cadrent mieux avec la logique de la loi 101 et avec celle de l’interculturalisme, que Courtois considère comme plus républicain que le multiculturalisme, qui est libéral. Plus encore, ces deux politiques (la loi 101 et l’interculturalisme) s’inscrivent dans la continuité de la logique confédérationnelle de 1867, qui statue sur la compétence exclusive du Québec en matière d’éducation sur son territoire.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 8.

⁸⁰ *Ibid.*

Cependant, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport va à l'encontre de cette perspective en donnant la priorité au caractère pluriethnique de la société québécoise. Paradoxalement, dans le programme du nouveau cours d'histoire, c'est sous la rubrique « structuration de l'identité » que l'on valorise l'ouverture aux langues et aux différentes cultures. Aussi, Courtois qualifie l'esprit de la réforme de multiculturaliste : « Or, on serait en droit de croire, au contraire de cet énoncé pluraliste [concernant l'ouverture aux langues et aux cultures], que la langue et la culture seraient d'abord des moyens d'intégrer les nouveaux arrivants à la culture seconde québécoise et à la langue française en même temps que les autres enfants de la nation – comme c'est l'intention de la Charte de la langue française. Et que l'ouverture à d'autres langues et à d'autres cultures passerait par les cours de langues étrangères [...] »⁸¹.

Une autre critique que Courtois oppose au « renouveau pédagogique » concerne l'importance que prend la culture de masse au détriment de la culture classique. En effet, comme nous l'avons vu, le ministère recommande aux enseignants de puiser dans la vie de tous les jours ou dans l'actualité les sujets que comporte chacune des activités d'apprentissage. « [...] L'école républicaine ou démocratique, écrit Courtois, doit intégrer les élèves à la nation et donc, la culture seconde qu'elle a pour vocation de transmettre devrait être à la base de la socialisation et de l'éducation de l'élève. Or, cette culture seconde est non seulement minorisée, elle est complètement dénaturée⁸². » Courtois en veut pour preuve cette déclaration du ministère : « En ce début du XXI^e siècle, les productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines sont

⁸¹ *Ibid.*, p. 9.

⁸² *Ibid.*, p. 9-10.

si nombreuses qu'il faut opter pour l'ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé⁸³. »

Ainsi, au lieu d'un « univers culturel prédéterminé », le ministère préfère mettre de l'avant, et sur un même pied, toutes les productions culturelles, littéraires et scientifiques. Courtois considère cette orientation comme contraire à la tradition humaniste et soutient que l'instruction n'en devient pas plus démocratique, mais qu'elle est tout simplement reléguée au dernier plan. « Maintenant, voici qu'on avance un nouveau prétexte pour se dédouaner de l'exigeante transmission de la haute culture : coller à la réalité de l'élève... De toute manière, la paresse n'a guère besoin de longues arguties⁸⁴. » Avec une telle philosophie, demande l'auteur, comment l'élève pourra-t-il s'élever, s'extraire de son milieu d'origine pour accéder à la culture? Il en sera incapable, du moins à travers l'école, et d'autant plus pour les jeunes issus des classes moyennes et défavorisées pour lesquels, ironiquement, on a tant souhaité démocratiser les institutions scolaires dans les années 1960. Bref, la tentative de faire passer les élèves d'une culture première directement à une « citoyenneté du monde » échouera, puisque c'est du particulier que l'on accède à l'universel, et non l'inverse.

Un dernier point nous intéressera relativement à la critique qu'oppose Courtois à la réforme. Il s'agit de la nouvelle interprétation que fait le ministère de ce qu'est la réussite scolaire. Les élèves ne peuvent désormais redoubler qu'à la fin d'un cycle, non plus à chaque année. Avec l'évaluation des compétences qui remplace celle des

⁸³ *Ibid.*, p. 10. Tiré de « Un programme de formation pour le XXI^e siècle », dans « Programme de formation de l'école québécoise », p. 8.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 11.

connaissances et la disparition des bulletins chiffrés, il faut, selon Courtois, s'interroger sur la valeur réelle des diplômes décernés. « Le renouvellement du système éducatif repose sur une compréhension également renouvelée du concept de réussite et de la façon de l'apprécier. Il s'agit de passer de la notion de *réussite du plus grand nombre* à celle de *réussite pour tous*, ce qui constitue pour l'école une invitation à revoir sa conception de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation⁸⁵. » Mais comment la réussite est-elle possible sans l'ombre de l'échec demande l'auteur? Celui-ci voit là une trop forte ressemblance avec les régimes d'égalité absolue, pour ne pas dire avec le communisme. « En fait, si la réussite pour tous est décrétée d'avance, celle-ci n'est plus le résultat d'un effort de l'élève [...]. On voit bien, alors, combien ce principe est insidieux, puisqu'il implique, au fond, de faire passer et de diplômer tout le monde sans exiger grand-chose de leur part [...]»⁸⁶. »

Enfin, Courtois critique lui aussi le cours ÉCR, en employant les mêmes arguments que ceux qu'il avance pour s'opposer au « renouveau pédagogique ». Il soutient qu'encore une fois les fonctionnaires de l'État ont opéré un reformatage du système en catimini, alors que l'opinion de la population semblait osciller entre deux possibilités : ou le cours de morale, ou l'option de l'enseignement religieux catholique ou protestant là où le nombre le justifie. « [...] C'est une instance (sic.) de plus où nous

⁸⁵ *Ibid.*, p. 13, tiré de « Un programme de formation pour le XXI^e siècle », dans « Programme de formation de l'école québécoise », p. 11.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 12.

voyons des bien-pensants détourner des termes comme "nation civique", "démocratie" et "laïcité" pour les vider de leur substance et même désigner des conceptions contraires⁸⁷. »

3.1.4 *Résumé de la critique nationaliste*

La critique nationaliste du cours ÉCR fustige donc le nationalisme civique (selon sa « nouvelle » définition) au profit d'une conception plus enracinée de l'identité québécoise et d'un nationalisme culturel ou anthropologique. Cependant, contrairement à Mathieu Bock-Côté et à Joëlle Quérin, Charles-Philippe Courtois n'assimile pas l'interculturalisme au multiculturalisme. Pour Courtois, l'interculturalisme est plus républicain que libéral. Nous y reviendrons. On peut voir cependant que la critique du « nouveau pédagogique » s'apparente en plusieurs points à celle du cours ÉCR. Ce n'est pas une coïncidence, puisque ce dernier, comme nous l'avons mentionné en introduction, fut développé après l'implantation de la réforme et en fonction du cadre d'apprentissage par compétences. Ces critiques à l'égard du « nouveau pédagogique » peuvent s'appliquer d'autant plus au cours ÉCR que celui-ci, selon Bock-Côté, Quérin et Courtois, transmet explicitement les idéologies qui sous-tendent la réforme.

3.2 La critique laïque

3.2.1 *Marie-Michelle Poisson*

Professeure de philosophie au niveau collégial et présidente du Mouvement laïque québécois (MLQ) depuis novembre 2008, Marie-Michelle Poisson fut très active au courant des dernières années dans le débat sur le cours ÉCR. En tant que porte-parole du

⁸⁷ *Ibid.*, p. 6.

MLQ, elle a souvent décrié, au nom d'une laïcité ferme, l'incohérence de ce cours, en plus de militer en faveur de l'abolition du volet « culture religieuse ». Nous pouvons donc considérer les arguments qu'elle avance comme représentatifs des tenants d'une laïcité forte.

En premier lieu, Poisson déplore le mariage de l'éthique à la culture religieuse, ce qui, selon elle, confondra les enfants et leur laissera croire que la moralité est impossible sans la religion. Elle appuie son argumentation sur ce qu'elle qualifie d'usurpation des finalités de l'éthique. La reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, on le sait, sont les finalités du programme ÉCR. Elles sont donc poursuivies autant à travers l'enseignement de l'éthique qu'à travers celui de la culture religieuse. Or, selon Poisson, ces finalités sont celles de l'éthique seule, et prétendre les atteindre en transmettant aussi des éléments de culture religieuse témoignerait d'un préjugé toujours partagé par plusieurs personnes voulant que la religion soit le préalable à la moralité. « Trop de personnes sont encore aujourd'hui habituées à croire que la religion est toujours une garantie infaillible de moralité⁸⁸. »

Poisson poursuit en soutenant qu'il ne faudrait pas omettre, comme le prescrit le programme, d'enseigner les fondements des doctrines et des systèmes philosophiques, mais plutôt s'y dévouer. Les exemples de contenu en culture religieuse étant plus nombreux et variés dans le programme que ceux en éthique, Poisson y voit une tentative délibérée de la part des rédacteurs de donner belle figure à la pratique religieuse. Ces derniers, souligne-t-elle, ont très certainement été influencés par les membres du Comité

⁸⁸ Poisson, M-M. « Faussetés et incohérences du programme ÉCR », *Cité laïque*, n° 13, Aut. 2008, p. 8.

sur les affaires religieuses – composé en bonne partie de théologiens – dont les intérêts en faveur d'un enseignement de la culture religieuse sont évidents. La formation des maîtres en ÉCR n'est-elle pas assurée en bonne partie par les facultés de théologie?

L'auteure affirme en outre que les enseignants, dans la mesure où ils devront toujours garder en vue les deux finalités du programme, ne pourront aborder avec les élèves certains faits historiques peu reluisants concernant les religions. En effet, selon elle, ceux qui représentent ces religions, par leurs préceptes et leurs agissements, ont été ou sont hostiles à la reconnaissance de l'autre et à la poursuite du bien commun.

Dans une conférence prononcée devant les Sceptiques du Québec en mars 2009, Marie-Michelle Poisson a par ailleurs soutenu la thèse voulant que le cours ÉCR soit en décalage par rapport à la modernité, de même qu'avec les valeurs héritées des Lumières. « Force est de constater que le nouveau programme ÉCR s'inscrit parfaitement dans la mouvance anti-lumières par sa tendance à nier la primauté des droits de l'individu sur son groupe traditionnel, à favoriser le cheminement spirituel au détriment de la rationalité critique et par conséquent, à invalider toute prétention à définir des valeurs humanistes universelles garantes des droits fondamentaux⁸⁹. »

Poisson s'attaque d'abord à ce qu'elle qualifie de « réforme illusoire⁹⁰ », soit la transformation des commissions scolaires confessionnelles en commission scolaires linguistiques. Bien qu'il laisse entendre une laïcité du système scolaire plus accrue, ce changement d'appellation implique pourtant, selon l'auteure, la perpétuation à peine

⁸⁹ Poisson, M-M. *Le cours d'Éthique et culture religieuse : Un dispositif idéologique pour faire reculer les Lumières*, <http://www.sceptiques.qc.ca/activites/conferences/mars-2009>, site consulté le 8 mars 2011.

⁹⁰ *Ibid.*

voilée de la confessionnalité entre les murs de l'école. Elle en veut pour preuve l'argument avancé plus haut – concernant le Comité sur les affaires religieuses – qu'elle détaille d'avantage ici : on aurait aboli les postes de sous-ministres associés à la foi catholique et à la foi protestante, de même que le statut confessionnel des écoles et de leurs services d'animation pastorale, simplement pour mieux les remplacer respectivement par ledit Comité, par le Secrétariat aux affaires religieuses et par le Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Concernant ce dernier service, Poisson affirme d'ailleurs qu'il incarne une autre incohérence par rapport la laïcité attendue de l'État puisqu'il permet aux élèves de tenir des activités à caractère spirituel entre les murs de l'école, en plus d'être prévu dans la loi, contrairement à d'autres services scolaires essentiels comme le service de psychologie. L'auteure déplore donc que la seule différence subsistant entre l'ancien et le nouveau système soit l'approche multiconfessionnelle, qui remplace l'approche exclusivement catholique ou protestante.

En outre, Poisson dénonce de nouveau la prépondérance des éléments de culture religieuse dans le programme ÉCR, tout en soulignant également que les termes « athée » et « agnostique » ne seront en aucun cas mentionnés ni traités en classe. À cette objection, la ministre de l'Éducation de l'époque, Michelle Courchesne, a répondu que cette omission se justifiait par le caractère péjoratif de ces termes. L'auteure conteste également les exigences du cours ÉCR et son matériel didactique, sous prétexte qu'ils mèneraient systématiquement à son enfermement dans sa dimension religieuse propre, ou plutôt dans celle de ses parents, alors qu'il faudrait au contraire éviter de confiner des enfants dans une identité culturelle ou spirituelle figée. Pour couronner le tout, l'éthique,

tout comme la culture religieuse, baignerait dans un relativisme culturel au sein du programme puisqu'aucune norme universelle n'est spécifiquement enseignée. « Les thèmes universels de bonheur et d'amitié sont vus comme porteurs de tensions et de conflits de valeurs, plutôt que comme des valeurs communes qui transcendent les cultures. On n'enseigne aux élèves à reconnaître les ressemblances que pour bien distinguer les différences⁹¹. »

Poisson affirme finalement que certains dérapages pourraient se produire dans le cadre du cours ÉCR, dérapages menant au viol des droits fondamentaux de la personne. Le simple fait que les enseignants doivent adopter une posture neutre par rapport à leurs propres croyances consiste déjà en un problème difficile, alors n'imaginons pas, dit l'auteure, ce qui pourrait arriver dans le cas où le maître stigmatiserait ou encenserait systématiquement une religion particulière. En outre, soutient Poisson, les enfants ne devraient en aucun cas être contraints de dévoiler, de quelque manière que ce soit, leurs convictions personnelles. Pourtant, le programme ÉCR recommande spécifiquement leurs témoignages spirituels.

Ainsi, Marie-Michelle Poisson, au nom du Mouvement laïque québécois et pour toutes les raisons avancées plus haut, s'objecte à l'imposition obligatoire du volet de culture religieuse lorsqu'il est adjoint à l'éthique. Elle prône la dissolution du Comité et du Secrétariat aux affaires religieuses comme des Services d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Elle soutient également que, paradoxalement, le cours ÉCR nuit à l'intégration des immigrants en accentuant leur stigmatisation. Elle défend

⁹¹ *Ibid.*

finalement une certaine thèse du complot, arguant que « [...] sous le prétexte du multiculturalisme religieux apparent de l'ensemble des immigrants, il [le cours ÉCR] sert les intérêts de ceux qui veulent que la religion soit enseignée à l'école essentiellement comme auparavant⁹². »

3.2.2 *Daniel Baril*

Daniel Baril défend sensiblement les mêmes positions que sa collègue tout en militant pour le retrait du volet « culture religieuse ». Il soutient que, sous le couvert d'une laïcité « ouverte », le cours ÉCR défend en réalité une approche éducative multiconfessionnelle, loin de ce que l'on serait en droit d'attendre d'un système scolaire qui se prétend laïque.

Dans un communiqué de presse datant du 24 avril 2008, Baril émet d'abord des doutes sur les capacités cognitives de jeunes enfants à réaliser les objectifs ambitieux prescrits par le ministère de l'Éducation à travers le volet « culture religieuse ». À propos de ces objectifs, l'auteur affirme que le libellé ressemble plus à « un plan de carrière pour sociologue de la religion⁹³ »; il soutient, dans un autre texte, qu'entre six et neuf ans, les enfants considèrent que toutes les affirmations des adultes sont véridiques⁹⁴. Il s'agit d'ailleurs de l'argument principal développé par Baril. Même si, selon lui, l'approche éducative de l'enseignant se veut, dans l'esprit des concepteurs du cours ÉCR, culturelle et non confessionnelle, les enfants, quant à eux, ne feront aucune différence entre les deux, particulièrement en bas âge. « Alors que l'approche confessionnelle consistait à

⁹² *Ibid.*

⁹³ Baril, D. <http://www.mlq.qc.ca/interventions-militantes/cours-ethique-et-culture-religieuse/pourquoi-il-faut-retirer-le-volet-de-culture-religieuse/>, site consulté le 8 mars 2011.

⁹⁴ Baril, D. <http://www.mlq.qc.ca/interventions-militantes/cours-ethique-et-culture-religieuse/pourquoi-un-cours-de-culture-religieuse/>, site consulté le 8 mars 2011.

dire, par exemple, "Jésus est ressuscité à Pâques", l'approche culturelle consistera à dire "les chrétiens fêtent la résurrection de Jésus à Pâques". Le message est le même et l'approche ne changera rien à la signification qu'un enfant de six ans accordera aux croyances religieuses qui lui seront présentées⁹⁵. » C'est sur la base de cette affirmation que l'auteur juge le cours ÉCR comme étant multiconfessionnel. Il en veut également à la posture requise des enseignants : ceux-ci devant faire preuve de réserve et de neutralité, comment pourront-ils amener les élèves à développer leur sens critique? Une telle posture, acceptable en éthique, est, selon Baril, incompatible avec l'enseignement de la culture religieuse, puisque nous avons ici affaire à la foi, et les enseignants ne peuvent amener leurs élèves à réfléchir et à porter un jugement sur des croyances religieuses. « La démarche qui consiste à faire progresser le jugement de l'enfant par confrontation avec d'autres opinions ou avec les conséquences d'un point de vue a du sens en éthique mais est inapplicable à des contenus religieux. Comment développer le jugement critique face à des croyances qui relèvent de la foi⁹⁶? »

Pour finir, comme Poisson, Baril reproche au cours ÉCR de ne pas présenter les visions du monde humaniste et athéiste. Auparavant, les parents avaient la possibilité d'inscrire leurs enfants en enseignement moral lorsqu'ils ne souhaitent pas que ces derniers soient exposés à l'enseignement confessionnel; or, désormais, leurs enfants seront forcément exposés aux mythes et pratiques religieuses. En effet, même si le programme prévoit un espace pour « les expressions culturelles et celles issues de représentations du monde et de l'être humain qui définissent le sens et la valeur de

⁹⁵ Baril, D. <http://www.mlq.qc.ca/interventions-militantes/cours-ethique-et-culture-religieuse/pourquoi-il-faut-retirer-le-volet-de-culture-religieuse/>, site consulté le 8 mars 2011.

⁹⁶ *Ibid.*

l'expérience humaine en dehors des croyances et des adhésions religieuses⁹⁷ », il n'y a toutefois aucune place pour les positions athée ou scientifique, les termes « athée » et « agnostique » n'étant même jamais employés.

Au final, pour Daniel Baril, « ce cours marque ainsi le virage multiconfessionnel de l'école québécoise. Au lieu d'avoir un enseignement religieux séparé selon les confessions, on place tout dans le même cours, on retire la dénomination religieuse de l'école, on décrète que l'approche est culturelle et le tour est joué⁹⁸. »

3.3 La critique adressée par la Coalition pour la liberté en éducation (CLÉ) et par l'école secondaire Loyola

Née à Québec au printemps 2007, à la suite de la modification de l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne⁹⁹, la Coalition pour la liberté en éducation (CLÉ) origine de parents mécontents d'avoir perdu leur droit de choisir pour leurs enfants entre l'enseignement confessionnel et l'enseignement moral à l'école. Il s'agit d'un regroupement de citoyens provenant de plusieurs religions ou sans dénomination religieuse en faveur du retour au régime d'option. Les trois demandes de la CLÉ sont à l'effet : a) de rendre le cours ÉCR optionnel ; b) de ne pas contraindre les écoles privées à donner des cours relatifs à l'éthique ou à la culture religieuse dont le contenu et la structure vont à l'encontre de leurs orientations confessionnelles; c) de respecter la liberté de conscience des enseignants.

⁹⁷ ÉCR, <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/primaire/index.php?page=pres2>, site consulté le 9 novembre 2010.

⁹⁸ Baril, D. <http://www.mlq.qc.ca/interventions-militantes/cours-ethique-et-culture-religieuse/pourquoi-il-faut-retirer-le-volet-de-culture-religieuse/>, site consulté le 24 mars 2011.

⁹⁹ Voir *supra*, p.14.

La CLÉ suit de près et appuie deux batailles juridiques en regard du cours ÉCR : la famille Lavallée de Drummondville (S. L. c. Commission scolaire des Chênes) et l'école secondaire Loyola, un établissement jésuite privé et anglophone de l'ouest de Montréal (Loyola High School c. Courchesne). Il s'agit de causes importantes, puisqu'elles pourraient toutes deux faire jurisprudence. Alors que la famille Lavallée réclame l'exemption de leurs deux enfants du cours ÉCR, Loyola, de son côté, souhaite offrir le contenu du même cours à ses élèves dans une perspective confessionnelle catholique. Mentionnons qu'à ce jour la famille Lavallée s'est faite débouter à deux reprises, en Cour supérieure, le 31 août 2009, et en Cour d'appel, le 24 février 2010. La Cour suprême du Canada a cependant accepté d'entendre la cause, et la famille est en attente de convocation. L'école Loyola a, quant à elle, remporté la bataille contre la ministre Courchesne en Cour supérieure le 18 juin 2010, mais l'État québécois a soumis une requête en Cour d'appel. Rappelons finalement que la famille Lavallée est assujettie à la Loi sur l'instruction publique (LIP), alors que Loyola est régie par la Loi sur l'enseignement privé.

Nous examinerons, dans cette dernière section du troisième chapitre, les motifs invoqués par ces deux plaignants et qui sont soutenus par la CLÉ.

3.3.1 S. L. c. Commission scolaire des Chênes

Sur son site internet, la CLÉ a mis à la disposition du public un document¹⁰⁰ préparé par ses avocats et qui explique les motifs auxquels peuvent recourir les parents –

¹⁰⁰ *Motifs écrits accompagnant la demande de révision présentée au Conseil des commissaires de la commission scolaire concernant la demande d'exemption au cours d'Éthique et culture religieuse* (sic), <http://coalition-cle.org/media/Documentdevantaccompagnerlademandederevision.pdf>, site consulté le 24 mars 2011.

et qu'invoque en substance la famille Lavallée – souhaitant exempter leurs enfants du cours ÉCR. C'est en vertu de l'article 222 de la LIP que les avocats fondent leur plaidoirie. Cet article stipule que : « Pour des raisons humanitaires ou pour éviter un préjudice grave à un élève, la commission scolaire peut, sur demande motivée des parents d'un élève, [...] l'exempter de l'application d'une disposition du régime pédagogique¹⁰¹. » On tentera donc de démontrer que le cours ÉCR peut représenter, pour certains élèves, un préjudice grave.

Les démarches que doivent entreprendre les parents qui souhaitent demander l'exemption d'un cours pour leur enfant – dans le système public – se résument en cinq étapes : 1) les parents doivent d'abord en faire la demande par écrit à leur Commission scolaire; 2) si cette demande est refusée, ils peuvent effectuer, toujours par écrit, une demande de révision; 3) la Commission scolaire convoque alors les parents à une rencontre pour que ces derniers explique au Conseil des commissaires – ce Conseil étant élu, et non nommé – les motifs de sa demande; 4) dans le cas où l'exemption est encore refusée, le Conseil doit motiver sa décision par écrit (la CLÉ soutient que dans ces conditions, les parents bénéficient alors d'un « droit de retrait » en vertu de l'article 605 du Code civil du Québec et de l'article 39 de la Charte québécoise des droits et libertés)¹⁰²; 5) ce droit de retrait revendiqué par la CLÉ permet aux parents d'aller chercher leur enfant à l'école lors du cours ÉCR, de s'en occuper durant le cours et de le ramener à l'école pour le reste de la journée.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 5.

¹⁰² Voir *infra*, p. 69-71.

Six motifs sont invoqués par les avocats en faveur du droit d'exemption au cours ÉCR : 1) l'atteinte aux libertés fondamentales; 2) le fait que les enseignants sont inadéquatement formés et sont privés de leur liberté de conscience; 3) le fait que les enfants sont exposés trop jeunes à divers modèles éthiques et diverses représentations religieuses; 4) la prétendue neutralité du cours ÉCR; 5) son relativisme; 6) l'atteinte à la foi de l'enfant.

1) L'atteinte aux libertés fondamentales

Les avocats insistent sur trois points pour justifier leur position voulant que le cours ÉCR contrevienne aux libertés fondamentales : la perte du droit de choisir entre l'enseignement moral ou religieux; l'atteinte à la liberté de conscience et de religion; le droit et devoir d'éducation des parents.

Les avocats affirment d'abord que, bien que la loi 95 abroge l'article 5 de la LIP, supprimant ainsi le régime d'option, elle n'en a pas pour autant modifié l'article 222 sur lequel repose leur demande d'exemption. Loin de faire obstacle à cette demande, le nouveau libellé de l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne est, aux yeux des plaignants, favorable à leur requête puisqu'il stipule désormais que « les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs convictions, dans le respect des droits de leurs enfants et de l'intérêt de ceux-ci¹⁰³. » L'article 41 confirme donc la primauté de la responsabilité des parents en matière d'éducation religieuse et morale, ce qui peut justifier de leur part une demande d'exemption dans la mesure où un

¹⁰³ *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM, site consulté le 16 novembre 2010.

cours entraîne un préjudice grave à leur enfant. Citant finalement maître Michel Tétrault dans son traité *Droit de la famille* (2005), les avocats concluent en rappelant que si l'enseignement religieux n'a plus sa place à l'école, cela ne signifie pas pour autant l'abolition du droit public d'éduquer dans le respect des confessionnalités.

En ce qui concerne maintenant le droit à la liberté de conscience et de religion, celui-ci, comme nous le savons, est protégé non seulement par la Charte québécoise, mais aussi par la Charte canadienne et par deux traités internationaux ratifiés par le Canada, soit la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention des droits de l'enfant. Or, comme les parents soutiennent que ce droit est violé par l'imposition obligatoire du cours ÉCR, ils s'en remettent tout simplement à ces chartes et traités. Les avocats relèvent aussi que la possibilité que l'imposition obligatoire du cours entraîne plusieurs demandes d'exemption avait été soulevée en commission parlementaire lors des discussions entourant l'adoption de la loi 95 en 2005¹⁰⁴. De ce fait, ils soutiennent que le législateur n'a pas modifié l'article 222 de la Loi sur l'instruction publique justement parce qu'il était conscient de cette possibilité; aussi abroger cet article aurait été à l'encontre du droit à la liberté de conscience et de religion. Les avocats invoquent en outre un précédent espagnol, où la Cour supérieure de justice d'Andalousie a donné raison en 2008 à une mère de famille qui souhaitait, en vertu du droit à la liberté de conscience et de religion, retirer son enfant d'un cours d'éducation civique très semblable au cours ÉCR.

Concernant le droit et le devoir d'éducation des parents, bien que les trois missions de l'école québécoise soient d'instruire, de socialiser et de qualifier, les avocats rappellent

¹⁰⁴ Voir *supra*, p. 14-15.

cependant que le premier responsable de l'éducation d'un enfant est le parent. D'ailleurs, le Code civil du Québec (articles 598, 599, 601 et 605) stipule que les parents ont droit et devoir de garde, de surveillance et d'éducation envers leurs enfants et qu'à tout moment, même lorsque ces derniers sont sous la responsabilité d'une tierce personne, les parents conservent le droit de surveiller son entretien et son éducation. On se base donc ici sur le Code civil pour affirmer que le professeur n'est pas « [...] un mandataire de l'État, mais un titulaire momentané de l'autorité parentale, [et que] le rôle de l'État est de soutenir le parent dans sa tâche d'éducateur [...] »¹⁰⁵.

2) L'absence de formation des enseignants et l'atteinte à leur liberté de conscience

Deux points sont soulevés sous cette rubrique : il s'agit de l'inadéquation de la formation des maîtres et de la perte de leur liberté de conscience.

Selon les avocats, les parents peuvent invoquer la carence de formation des professeurs pour justifier l'exemption de leurs enfants du cours ÉCR au motif de préjudice grave. De fait, plusieurs articles – dont les avocats tirent des extraits – confirment une inquiétude généralisée en matière de formation, autant du côté des concepteurs du cours que des futurs enseignants. Le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession d'enseignant (CRIFPE) soutient lui aussi que les enseignants n'auront pas la formation ni les compétences nécessaires en septembre 2008 pour enseigner le nouveau programme. Le CRIFPE identifie même les préjudices que pourraient subir les enfants dans les circonstances : « Les élèves risquent non seulement de rater les compétences disciplinaires escomptées, mais aussi de faire la malheureuse expérience de situations à l'inverse de ce que promeut le programme: le non-

¹⁰⁵ *Motifs écrits accompagnant la demande de révision...*, op. cit., p. 16.

respect des personnes et de leur position, l'ancrage de préjugés à l'égard de tels types de croyants ou de non-croyants, la banalisation du fait religieux et des questions éthiques [...] ¹⁰⁶. »

Un second point concernant les enseignants : comme on l'a vu dans le premier chapitre du présent mémoire, les professeurs se doivent d'adopter une attitude neutre dans leur tâche et ne peuvent intervenir sauf si une action proposée entrave la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. En plus d'abroger l'article 5 de la LIP, la loi 95 en a aussi abrogé l'article 20, lequel se lisait comme suit : « L'enseignant a le droit de refuser de dispenser l'enseignement moral et religieux d'une confession pour motif de liberté de conscience. [Mesure disciplinaire.] Il ne peut se voir imposer un congédiement, une suspension ou toute autre mesure disciplinaire parce qu'il a exercé ce droit ¹⁰⁷. » Les avocats avancent donc que la liberté de conscience des enseignants est atteinte, car même si le cours ÉCR est dénué de perspective confessionnelle, il n'en reste pas moins que la matière transmise concerne des éléments à caractère religieux.

3) L'immaturation cognitive des enfants

Le troisième motif invoqué par les avocats concerne l'âge des enfants, qui seraient trop jeunes pour être initiés à autant de symboles et rites religieux diverses. Les avocats se fondent ici sur l'avis du Mouvement laïque québécois, sur les points de vue d'un éducateur spécialisé, d'un sociologue et d'une enseignante, et finalement, les avocats contestent l'enseignement formel du dialogue dès la première année.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 19.

¹⁰⁷ *Ibid.*

À propos de l'avis du MLQ, les avocats utilisent à peu de chose près les arguments de Daniel Baril, ceux que nous avons résumés dans la section sur la critique laïque. Ils se réfèrent également aux opinions de l'éducateur spécialisé, du sociologue et de l'enseignante, opinions qui vont toutes dans le même sens : les enfants n'ont ni les capacités cognitives, ni l'expérience, ni les connaissances requises pour réaliser les visées et objectifs du cours ÉCR, encore moins à travers l'approche pédagogique préconisée, à savoir la pratique du dialogue, qui est le fer de lance du socioconstructivisme. Enfin, et précisément au sujet de la pratique du dialogue, les avocats reproduisent des extraits du manuel *Une belle vie* approuvé par le ministère et destiné aux enfants de six ou sept ans. On y voit que ces derniers doivent apprendre à faire la distinction entre des concepts – comme la comparaison, la délibération, le jugement de préférence, l'attaque personnelle, la généralisation abusive et le jugement de prescription – que les avocats jugent trop abstraits pour des enfants aussi jeunes.

4) La neutralité du cours ÉCR : une utopie

Vient ensuite la prétendue neutralité du cours ÉCR. Les avocats soutiennent d'abord que les enseignants ne peuvent demeurer neutres en donnant le cours ÉCR. Ils se réfèrent au MLQ qui en arrive à cette conclusion en se fondant sur le fait que l'enseignant croyant aura du mal à présenter les religions sans accorder prépondérance à la sienne, alors que l'enseignant athée ou agnostique se verra obligé de traiter des croyances religieuses avec respect, bien qu'elles ne fassent pas de sens pour lui. Les avocats font aussi référence au sociologue Gary Caldwell, qui soutient de son côté :

« [...] qu'aucune situation d'interaction sociale ne peut être neutre. Tout contexte social est structuré à la fois par des normes et des valeurs conférées socialement et par certaines dispositions physiques de ce contexte [...]. Donc,

la seule présence d'un adulte en position d'autorité et une hiérarchie sociale implicite parmi les élèves, ont comme résultat une non-neutralité, qu'on veuille l'admettre ou non. Et cela, sans compter les gestes et paroles de l'enseignant qui ne peuvent être totalement neutres¹⁰⁸. »

Le fait que les professeurs aient été dépouillés de leur liberté de conscience constituera par ailleurs, selon les avocats, un obstacle à un enseignement de qualité du cours ÉCR.

Un autre argument des avocats met en évidence un aveu extrajudiciaire de non-neutralité, celui de Denis Watters, responsable du cours ÉCR au ministère de l'Éducation. Ce dernier a déclaré publiquement que le programme n'était pas neutre, en ce sens qu'il promeut la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun et exige des enseignants qu'ils n'interviennent que dans le cas où les discussions des élèves iraient à l'encontre de ces finalités. S'appuyant sur cette déclaration, les avocats soutiennent que les enseignants doivent donc poser un jugement de valeur pour déterminer si les discussions de leurs élèves rencontrent les deux finalités, ce qui suppose que les enseignants font intervenir un système de valeurs; dès lors, l'enseignement ne peut être neutre. Le fait que le ministère ait d'emblée écarté l'emploi des termes « athée » et « agnostique » du cursus témoigne également d'un manque de neutralité, dans la mesure où de telles positions, l'athéisme et l'agnosticisme, constituent des options philosophiques légitimes au sein de notre société.

Les avocats se réfèrent encore à Caldwell pour avancer un troisième argument, celui voulant que la neutralité, ou du moins la tendance à la neutralité, produise un vide de valeur qui appelle un remplissement par d'autres valeurs. Or, les parents souhaiteraient savoir quelles sont ces autres valeurs. Sont-ce les mêmes qui guideront les enseignants

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 26.

lorsqu'ils devront décider si une action proposée compromet la reconnaissance de l'autre et le bien commun? Et puisque l'article 36 de la LIP – qui stipule que l'école doit faciliter le cheminement spirituel des élèves – n'a pas été abrogé, les avocats et les parents se demandent quel « chemin spirituel » l'école entend présenter aux enfants.

Un autre argument concerne la prétention à la neutralité du cours ÉCR. Cette prétention représente une position philosophique que les avocats, s'appuyant sur les avis de plusieurs spécialistes, rattachent au courant de pensée postmoderne. Pour ces spécialistes, la pensée postmoderne valorise la pluralité des visions du monde et relativise le concept de vérité.

« Devenu ainsi sceptique à l'endroit des discours d'autorité, l'homme postmoderne affiche maintenant un nouveau type d'individualisme et décide lui-même de ce qui est bon pour lui, se souciant moins de ce que les experts ont à dire sur le sujet. Vient renforcer cet individualisme issu du scepticisme le fait que l'omniprésence des mass médias, au lieu de produire l'universalisme que le monde moderne en escomptait, a plutôt mis en relief le pluralisme des visions du monde, des points de vue, des interprétations d'un événement¹⁰⁹. »

Le courant de pensée postmoderne, peut-on lire dans le document, renferme, comme tout autre courant de pensée, certains dogmes : il s'agit ici du relativisme et du pluralisme normatif. Comme les avocats traiteront de la question du relativisme dans le cinquième motif (nous en parlerons bientôt), ils s'en tiennent ici à la critique du second dogme, à savoir le pluralisme normatif. Celui-ci est décrié autant par Caldwell que par Douglas Farrow, professeur de sciences religieuses à l'Université McGill. Les deux

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 31.

soutiennent que le cours ÉCR ne peut prétendre à la neutralité puisqu'il est avéré¹¹⁰ qu'il repose sur les préceptes du pluralisme normatif. Les avocats tirent leur définition du pluralisme de Wikipédia, définition selon laquelle il s'agit « [...] [d'un] cadre d'interaction dans lequel différents groupes montrent suffisamment de respect et de tolérance pour coexister et interagir dans un climat plus harmonieux que conflictuel et sans volonté d'assimilation¹¹¹. » Les avocats font aussi le lien entre le pluralisme tel que nous le connaissons aujourd'hui et celui qui prévalait dans la Grèce antique par le biais du polythéisme, qui légitimait la variété des modèles divins.

Le cours ÉCR, en tant qu'il serait inspiré par le postmodernisme, serait aussi empreint, à l'image de toute idéologie, d'un certain prosélytisme. Les avocats en appellent sur ce point à l'anthropologue Paul Gosselin, qui soutient que « le processus de conversion postmoderne [...] se fait [...] de manière subliminale et inconsciente, présumé par présumé, doctrine par doctrine, artefact culturel par artefact culturel¹¹². » Gosselin affirme par ailleurs que le cours ÉCR serait un bon exemple de ce « recrutement subliminal » à travers le jargon auquel sont exposés les enfants (vivre-ensemble, respect, ouverture, poursuite du bien commun, favoriser le dialogue...). Sur ce point, il est d'accord avec Mathieu Bock-Côté dont nous avons déjà présenté les arguments, et à qui les avocats font d'ailleurs référence dans cette section de leur document.

Selon le même document juridique, le cours ÉCR témoignerait également d'une dernière tendance philosophique : le syncrétisme, c'est-à-dire la tentative de fusionner

¹¹⁰ Nous l'avons vu dans le second chapitre : Georges Leroux lui-même affirme que « [...] l'école se doit de faire passer les élèves de la constatation du fait du pluralisme à la valorisation du pluralisme normatif [...] ». »

¹¹¹ *Motifs écrits accompagnant la demande de révision...*, *op. cit.*, p. 32.

¹¹² *Ibid.*, p. 33.

toutes les religions en un seul système de croyances. Fernand Ouellet, que plusieurs qualifient de « père » du cours ÉCR¹¹³, affirme dans son livre *L'étude des religions à l'école* que :

« Les étudiants ont été étonnés de constater que leur recherche d'identité s'inscrivait dans les efforts qu'ont fait les hommes religieux de tous les temps pour construire un "mandala", c'est-à-dire une image unifiante de toutes les activités de leur existence. Étonnés que les héros que l'on retrouve dans les grandes mythologies aussi bien que dans l'histoire contemporaine, dans la littérature aussi bien que dans les bandes dessinées, constituent en quelque sorte des archétypes qui aident l'homme à assumer dans les situations critiques de son existence la réalisation de ce qu'Eliade appelle l'Homme total¹¹⁴. »

C'est pour toutes ces raisons que les parents, affirment les avocats, peuvent soutenir que le cours ÉCR est loin d'être neutre : les idéologies et courants de pensée qui y sont rattachés sont peut-être légitimes, mais ne peuvent être imposés aux enfants de parents qui n'y adhèrent pas.

En dernier lieu, les avocats soulignent que l'imposition obligatoire du cours ÉCR consiste en une violation du principe de la séparation de l'Église et de l'État. À l'origine fort utile pour éloigner la poigne de l'Église catholique sur la population et le gouvernement, ce principe doit s'appliquer dans les deux sens, ce qui veut dire que l'État ne devrait pas se faire le guide en matière de spiritualité ou de morale. Comme le dit Farrow, « ce qui est visé [par le cours ÉCR], en d'autres mots, c'est de les arracher [les enfants] à leur communauté de socialisation de base – leurs familles et leurs lieux de

¹¹³ Voir *infra*, p. 79.

¹¹⁴ *Motifs écrits accompagnant la demande de révision...*, *op. cit.*, p. 34-35.

culte – pour les unir dans l'État, avec l'État et sous l'État, un État qui se considère plus fondamentalement important que leurs familles et leurs églises¹¹⁵. »

5) *Le relativisme du cours ÉCR*

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le relativisme qui sous-tendrait le cours ÉCR représente le cinquième motif invoqué par les avocats en faveur de l'exemption réclamée par certains parents. Dans le document, on décrit d'abord le relativisme comme « [...] une position philosophique qui soutient qu'il n'existe pas de vérité absolue¹¹⁶. » On poursuit en expliquant que cette position peut être revendiquée en épistémologie, en sociologie – et donc dans des domaines touchant la culture – ainsi qu'en logique. Le cours ÉCR serait relativiste sur les plans culturel et religieux : d'une part, en présentant les cultures comme toutes équivalentes sur le plan moral; d'autre part, en ne présentant pas l'une des religions à l'étude comme « véridique ».

Distinct de la tolérance, le relativisme est présenté comme une forme de « terrorisme intellectuel », en ce sens qu'il relèverait d'un procédé sophistique menant au rejet d'arguments – potentiellement valables – sur la seule base du polylogisme. Il s'agit donc, selon les avocats, d'un courant de pensée qui, paradoxalement, ouvre toute grande la voie à l'arbitraire étatique, puisque si toutes les opinions se valent, il n'est plus nécessaire de tenter de juger des décisions politiques.

Les avocats évoquent ensuite les propos de Fernand Ouellet, qui, comme nous l'avons souligné, serait en quelque sorte le « père » du cours ÉCR. Ouellet est aussi un spécialiste des religions des Indes et il aurait été le premier, dans les années 1980, à

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 36.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 37.

promouvoir le projet d'un cours de culture religieuse. Outre plusieurs textes sur le relativisme et sur le postmodernisme, il a écrit des articles sur le cours ÉCR où les avocats ont trouvé matière à s'inquiéter des préjudices que les enfants pourraient subir en assistant à ce cours. Ouellet a notamment affirmé que « dans le contexte actuel, il ne suffit pas d'éduquer à la reconnaissance et au respect de l'autre. Il faut aussi apprendre à ébranler la "suffisance identitaire" et à s'intéresser à l'autre par delà les divergences et les conflits de valeurs¹¹⁷. » Citant Galichet, Ouellet soutient en outre qu'il s'agit de développer une « pédagogie du conflit » devant produire la dissonance dans l'identité de l'élève pour l'amener à constater les différences entre lui-même et autrui. Inutile de mentionner que plusieurs parents sont totalement en désaccord avec cette manière d'aborder la diversité et ne souhaitent pas que leurs enfants y soient exposés.

Les avocats relèvent les conclusions de plusieurs auteurs reconnus qui ont travaillé sur le relativisme. Le philosophe Karl Popper, l'économiste Ludwig von Mises, le biologiste Richard Dawkins et le philosophe et économiste Friedrich Hayek s'accordent tous pour dire que le relativisme est la pire plaie du XX^e siècle, ayant mené au nihilisme, au totalitarisme et à la mort de la « vérité ».

En plus d'être à l'œuvre au sein du cours ÉCR, le relativisme peut s'observer, soutiennent les avocats, à travers l'imposition pure et simple du cours. En effet, disent-ils, outre l'atteinte que porte l'imposition obligatoire du cours ÉCR aux droits fondamentaux des parents, des professeurs et des enfants, la ministre a annoncé que les demandes d'exemption seraient toutes refusées alors qu'elle n'avait pas le pouvoir de prendre une

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 43.

telle décision¹¹⁸ et qu'aucune demande de révision n'avait encore été présentée au Conseil des commissaires. Mme Courchesne a également tenté, selon les avocats, de nier le droit à l'exemption prévu à l'article 222 de la LIP. Finalement, la loi 95 a été adoptée et la Charte québécoise modifiée sans qu'il y ait eu de vote par appel nominal à l'Assemblée nationale. C'est pourquoi on soutient dans le document de la CLÉ que le relativisme est en action au sein même de l'appareil gouvernemental. Selon les avocats, ces « dérapages » seraient caractéristiques, des effets du relativisme dans la sphère politique.

En bref, les parents qui s'opposent au cours ÉCR jugent qu'il est irresponsable d'exposer des enfants si jeunes au relativisme qui sous-tend ce cours ÉCR, d'autant plus qu'il pourrait s'agir au fond d'une idéologie d'ores et déjà avalisée par l'État.

6) L'atteinte à la foi de l'enfant

Le sixième et dernier motif invoqué par les avocats en faveur des parents qui souhaitent exempter leurs enfants du cours ÉCR consiste à dire que ce dernier porte atteinte à la foi de l'élève. Les avocats soutiennent que le cours ÉCR est polythéiste, relativiste, christianophobe, qu'il discrédite les croyances et donc qu'il viole la liberté de conscience et de religion des élèves.

Ce nouveau cours serait d'abord polythéiste puisqu'il présente plusieurs dieux à l'enfant. Effectivement, selon les avocats, nul besoin de chercher à susciter l'adhésion de l'élève à diverses divinités pour parler de polythéisme; le simple fait d'admettre l'existence de plusieurs dieux est l'une des caractéristiques du polythéisme, comme le signale l'anthropologue Paul Gosselin. Le cours ÉCR, insiste ce dernier, opère selon le

¹¹⁸ Voir *supra.*, p. 68-69.

principe – jamais affirmé mais toujours sous-jacent à la posture enseignante – qu’aucun des dieux présentés n’est absolu ou exclusif. Les enseignants ne pourront en aucun cas permettre une discussion autour du principe selon lequel les dieux seraient tous équivalents, car cela pourrait être préjudiciable à certains élèves dont la croyance religieuse est minoritaire. C’est donc en soi l’exposition à différents dieux qui serait inacceptable pour les parents, puisque les enfants doivent nommer ces dieux, les distinguer et faire ressortir leurs ressemblances et leurs différences. Or, la foi chrétienne autant que celles musulmane ou juive est monothéiste, et prescrit que les fidèles doivent admettre, adorer et croire en un seul Dieu.

Le cours ÉCR serait aussi relativiste, ainsi qu’on l’a vu. Cependant, les avocats mettent ici en évidence l’incompatibilité entre le relativisme et la foi chrétienne, en mettant en relief le « rejet de la vérité » que sous-tend le relativisme du cours ÉCR. En effet, les chrétiens sont invités à voir la vérité dans le Christ; aussi, il est naturel que les parents souhaitent éduquer leurs enfants dans cette conviction. Or, comme Caldwell le souligne, « [...] cela [le relativisme du cours ÉCR] signifie que la religion transmise en famille n’est pas meilleure que toutes les autres, ce qui revient à dire, aux yeux de l’élève, que la religion de ses parents ne représente pas la vérité. Lorsqu’il y a toute une panoplie de vérités – toute religion se présente comme étant porteuse de vérité, même l’anti-religion qu’est l’athéisme – il ne peut y avoir de vérité une¹¹⁹. » Le Pape lui-même a déclaré dans un ouvrage que le relativisme moral était incompatible avec la foi catholique, puisque cette doctrine « [...] induit à estimer qu’il n’existe pas de critère

¹¹⁹ *Motifs écrits accompagnant la demande de révision..., op. cit.*, p. 52.

objectif et universel pour établir le fondement et la hiérarchie correcte des valeurs¹²⁰. »

On voit donc que si les avocats réussissent à démontrer que le cours ÉCR est bel et bien relativiste, on n'aura d'autre choix que d'admettre qu'il brime la liberté de religion de certains, au moins celle de tous les catholiques.

Selon le document de la CLÉ, le cours ÉCR serait par ailleurs christianophobe, en ce sens que les concepteurs n'ont pas inclus dans le programme la terminologie qui confère sa divinité au Christ. On peut souvent y lire le terme « Jésus », mais jamais les mots « Christ », « Trinité », « Dieu le Père », « Esprit-Saint », « Fils de Dieu », « Messie », « Sauveur », « Révélation », « Incarnation », etc. Pour certains parents, « parler du christianisme à nos enfants sans évoquer ces réalités, c'est le vider de sa substance et le réduire à des rituels; c'est traiter du signifiant en le coupant du signifié, ce qui discrédite notre foi chrétienne aux yeux de notre propre enfant¹²¹. »

Toujours selon les avocats, le cours ÉCR jette aussi le discrédit sur la croyance religieuse en général : loin de faire la promotion du recours à l'acte de croire, il met l'accent, à travers les volets « éthique » et « pratique du dialogue », sur la réflexion rationnelle. Or, on peut dès lors se demander si les élèves ne seront pas portés, même sans que ce soit l'intention de l'enseignant, à tenter d'analyser la foi à l'aide de la seule raison. De plus, en mettant seulement l'accent sur les rites, les mythes fondateurs, les façons de prier, etc., on passe à côté de ce qui caractérise essentiellement la spiritualité, c'est-à-dire la foi et la transcendance. Or, il ne sera jamais question d'aborder ces sujets dans le cours ÉCR, bien au contraire : on spécifie qu'ils devront être systématiquement

¹²⁰ *Ibid.*, p. 53.

¹²¹ *Ibid.*, p. 54.

écartés afin d'éviter un potentiel glissement vers l'endoctrinement à l'une ou l'autre des religions au programme.

C'est à la lumière de ces données que les avocats affirment une nouvelle fois, appuyés par Caldwell et le MLQ, que le cours ÉCR brime la liberté de conscience et de religion des parents et des enfants. Un autre auteur, Christian Paul-Hus, résume bien l'argument qui sous-tend ce sixième motif :

« C'est bien mal comprendre et respecter le principe de liberté de religion, consentis dans les Chartes, que d'oser présenter aux élèves leur identité religieuse comme étant d'égale valeur par rapport à leurs camarades. [...] Pourtant, les croyants convaincus ont démontré depuis longtemps qu'ils peuvent tolérer la présence des autres croyances. Ce qu'ils ne peuvent accepter, c'est qu'on relativise la valeur de leur foi dans une sorte de catalogue d'idéologies ou encore qu'on en minimise la profondeur en la résumant à de simples rituels, tout bonnement comparatifs¹²². »

3.3.2 *Loyola High School c. Courchesne*

La poursuite intentée par l'école Loyola, quoique portant aussi sur le cours ÉCR, diffère de celle impliquant la famille Lavallée. Nous ne nous étendrons cependant pas longuement sur ce second procès, puisque la plupart des arguments invoqués par les avocats de Loyola et leurs experts – dont Douglas Farrow, qui n'a d'ailleurs pas été contre-interrogé au procès – recourent ceux présentés par les avocats de la CLÉ.

L'école secondaire catholique anglophone pour garçons souhaite obtenir l'exemption d'avoir à donner le cours ÉCR sous sa forme ministérielle, tout en transmettant le contenu du programme dans un cadre confessionnel. Il s'agit là de la distinction la plus importante qu'il y a à faire entre cette cause et le cas Lavallée. Alors que les enfants qui se feraient tout bonnement exempter du cours ÉCR ne pourraient

¹²² *Ibid.*, p. 56.

aspirer à rencontrer les objectifs de ce cours, les élèves du Loyola High School atteindraient bel et bien les visées ministérielles, mais dans une perspective catholique jésuite.

Les dirigeants de Loyola ont présenté, le 30 mars 2008, une demande d'exemption au gouvernement, demande qui leur fut refusée. Ils jugeaient la méthode d'enseignement du cours ÉCR et le pluralisme normatif qui lui est inhérent comme étant incompatibles avec la mission du collège. La mission du Collège se résume ainsi :

« Le collège Loyola s'engage à favoriser le développement des ses élèves au sein d'une expérience éducative compréhensive visant l'excellence académique, la formation religieuse et spirituelle et l'implication parascolaire. À travers l'esprit ignacien de sollicitude et de souci pour les autres, Loyola s'efforce d'aider les membres de sa communauté à développer leurs multiples talents, tout en les encourageant à les utiliser au service des autres, pour la gloire de Dieu¹²³. »

Dans sa requête à la Cour supérieure, le collège Loyola se fonde d'une part sur son droit, en tant que personne morale, à la liberté de conscience et de religion : autant l'obligation de neutralité à laquelle sont soumis les enseignants que l'approche culturelle demandée par le ministère sont rejetées par Loyola. D'autre part, les dirigeants font appel au droit administratif pour affirmer que la ministre de l'Éducation et ses fonctionnaires ont abusé de leur pouvoir en déclarant le programme de Loyola – destiné à transmettre le

¹²³ *Jugement de la Cour supérieure du Québec, rendu le 18 juin 2010 par l'honorable Gérard Dugré*; Traduction libre de : « [...] Loyola is committed to the development of the whole person through a comprehensive educational experience of academic excellence, spiritual and religious formation, and extra-curricular involvement. In the Ignatian spirit of care and concern for the individual, Loyola strives to develop the diverse and unique talents of each member of the Loyola community, and encourages the use of these talents to serve others for the greater glory of God. », <http://www.coalition-cle.org/media/Jugement-Loyola.pdf>, site consulté le 23 novembre 2010, p. 6.

contenu du cours ÉCR dans une perspective confessionnelle – comme n'étant pas équivalent avec celui qui prévaut au ministère.

En vertu de l'article 22 du Règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé, les écoles privées peuvent être exemptées de donner un cours obligatoire pour autant qu'elles présentent au ministre un programme jugé équivalent. Le cours ÉCR étant fondé sur le pluralisme normatif, les dirigeants de Loyola et leurs avocats soutiennent – sensiblement pour les mêmes raisons que celles soulevées par les avocats dans l'affaire Lavallée – que l'obligation d'enseigner le cours ÉCR selon le programme ministériel contrevient à leur droit à la liberté de conscience et de religion en tant que personne morale :

« Nous estimons que la "neutralité" méthodologique proposée par le programme d'éthique et de culture religieuse est problématique en théorie, puisqu'elle implique un relativisme moral qui contrevient aux croyances de nombreuses personnes et religions, y compris le catholicisme. Cette "neutralité" proposée est également illusoire et est impossible à atteindre dans la pratique. (Identifier honnêtement sa position est une manière plus "objective" que l'adoption d'une neutralité qu'on ne peut vraiment atteindre)¹²⁴. »

Par ailleurs, Loyola est convaincue que son programme « de remplacement » du cours ÉCR rencontre les exigences ministérielles :

« Nous avons conçu un programme qui affirme la valeur des religions du monde et qui enseigne leurs coutumes et croyances d'une manière bien plus approfondie que le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. Notre programme examine non seulement les coutumes externes des autres religions mais aussi leurs croyances fondamentales. [...] Quant à l'éthique, nous avons proposé un programme qui explore un éventail de systèmes d'éthique, de croyances et de pratiques. Nous avons toujours encouragé nos élèves à penser de manière critique, à s'informer, à être au courant des

¹²⁴ *Ibid.*, p. 11. Extrait de la seconde lettre envoyée à la ministre Courchesne par l'école Loyola.

principales questions d'éthique et à questionner et examiner les croyances et pratiques populaires. [...] Nous croyons que notre proposition, nos normes académiques élevées et notre histoire continue de service communautaire et d'engagement en matière de justice sociale constituent certainement des éléments qui répondent aux attentes que vous avez pour les élèves du Québec, voire les dépassent¹²⁵. »

Relevons encore les conclusions des experts appelés à la barre. Gérard Lévesque, philosophe, a soutenu que le volet « culture religieuse » du cours ÉCR adopte une approche phénoméniste à l'égard de la religion au détriment de la morale et de la foi. Le volet « éthique » souffrirait quant à lui d'une confusion des genres, mélangeant morale religieuse, philosophie éthique et sagesse populaire sans opérer les distinctions qui s'imposent, ce qui discréditerait indirectement le religieux. Douglas Farrow a affirmé, comme nous l'avons vu¹²⁶, que ce serait enfreindre les règles de l'Église catholique que d'obliger les écoles évoluant sous cette confession à enseigner le cours ÉCR selon le programme ministériel.

C'est pour toutes ces raisons que le jugement, rendu le 18 juin 2010, a avalisé le plaidoyer de Loyola, annulé la décision de la ministre et autorisé le Loyola High School à enseigner la matière prévue au cursus du cours ÉCR selon ses préceptes catholiques, son programme étant considéré équivalent par le juge Dugré.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 10-11. Extrait de la seconde lettre envoyée à la ministre Courchesne par l'école Loyola.

¹²⁶ Voir *supra*, p. 76.

3.4 La judiciarisation d'un débat

Les critiques des laïques, des parents membres de la CLÉ et du Loyola High School ont une chose en commun : ils se fondent tous sur le droit à la liberté de conscience et de religion, que ce soit pour revendiquer le droit de retrait de leurs enfants du cours ÉCR, pour demander à ce que ce cours soit remanié ou purement aboli, ou encore pour démontrer que le pluralisme normatif est incompatible avec l'enseignement selon une perspective confessionnelle globale. Au plan théorique, ce que nous devons donc retenir de ces critiques – et c'est ce qui apparaît le plus ironique – c'est que ces groupes doivent emprunter le chemin juridique pour faire valoir leurs droits, au même titre que tant d'autres qui considèrent que certaines lois sont indirectement discriminatoires à l'égard de leur religion.

Les procès – au sens littéral comme au sens figuré – intentés contre le cours ÉCR par les laïques, par la CLÉ et par le Loyola High School, ne sont pas sans rappeler l'une des causes les plus controversées impliquant un accommodement religieux chez nos voisins du sud : *Wisconsin v. Yoder*. Le 15 mai 1972, la Cour suprême des États-Unis a statué en faveur de Jonas Yoder, Wallace Miller et Adin Yutzy, membres d'une communauté *Amish*, qui souhaitaient retirer leurs enfants de l'école publique après la 8^e année, considérant que l'école secondaire portait atteinte à leur liberté de conscience et de religion. Dans « Two Concepts of Liberalism »¹²⁷, William A. Galston montre qu'il s'agissait d'un jugement équitable en se fondant sur les principes du libéralisme. Traditionnellement, soutient Galston, nous considérons que l'exercice de l'autonomie

¹²⁷ Galston, A. W. (1995). « Two Concepts of Liberalism », *Ethics*, Avril, p. 516-534.

implique la diversité, alors que cette dernière favorise en retour l'autonomie. Or, selon l'auteur, ces deux principes font rarement bon ménage dans les faits. En effet, plusieurs groupes ou cultures ne considèrent pas le sens critique, la réflexivité, la possibilité de choisir et l'autonomie individuelle comme des valeurs fondamentales; aussi donner à l'État un rôle de promoteur de ces mêmes valeurs risque d'affaiblir et de stigmatiser les individus ou les groupes qui refusent d'y souscrire au motif que ces valeurs nieraient leur identité profonde. Dans ce contexte, un gouvernement qui prône la diversité ne peut valoriser la liberté de choisir sans aller ainsi à l'encontre de ce qu'il souhaite éradiquer au sein même de la société, à savoir l'homogénéisation. Dit autrement, tout argument qui invoque l'autonomie en tant que norme marginalisera inévitablement les individus et les groupes qui refusent, en toute conscience, d'adhérer à cette norme. Bref, pour Galston, l'État se doit de protéger la possibilité qu'ont les individus de changer d'allégeance, qu'elle soit politique, religieuse ou autre, mais doit aussi se garder d'intervenir dans les communautés et d'en déconstruire et reconstruire les pratiques au nom de la raison. Il en va ici de la sauvegarde de l'identité même de ces communautés et, par conséquent, du véritable pluralisme qui caractérise nos sociétés.

En 2006, la Cour suprême de Canada a annulé la décision de la Cour d'appel du Québec sur l'interdiction du port du kirpan à l'école, permettant ainsi aux jeunes sikhs de porter leur poignard en classe sous certaines conditions. Sur le plan du droit à la liberté de conscience et de religion, cette cause a fait jurisprudence puisque le plus haut tribunal du pays a avalisé la thèse de la « croyance sincère », donnant à ce concept de croyance sincère une portée plus large que jamais auparavant. On peut donc supposer que

l'interprétation qu'ont faite les juges de la Cour suprême des principes constitutionnels dans cette cause se rapproche de celle de Galston dans son article sur le libéralisme.

Ainsi voit-on que toute requête contre le cours ÉCR qui serait fondée sur le droit à la liberté de conscience et de religion repose ultimement sur l'acceptation, consciente ou non, des prédicats du pluralisme normatif. On pourrait même dire que cette forme de requête célèbre le pluralisme normatif : aller en Cour en plaidant l'atteinte à la liberté de conscience et de religion revient à approuver – ou minimalement à tolérer – le fonctionnement d'un système juridique fondé sur la revendication des reconnaissances identitaires.

La critique nationaliste nous paraît atteindre un niveau plus profond. Bien qu'elle amalgame certains concepts qui doivent être distingués (pluralisme, interculturalisme, multiculturalisme) et qu'elle flirte parfois avec la théorie du complot – ce qui ne va pas sans nuire à ses tenants – la critique nationaliste s'attaque aux fondements mêmes du pluralisme normatif. Aussi est-ce sur les présupposés du pluralisme normatif que nous nous pencherons dans le quatrième et dernier chapitre de ce mémoire.

CHAPITRE QUATRIÈME

Le pluralisme normatif : à la source des tensions

Nous avons examiné les points de vue de divers intervenants et intellectuels qui se sont prononcés sur le cours ÉCR. Dans ce quatrième et dernier chapitre, nous tenterons de faire ressortir les objectifs poursuivis à travers l'imposition du cours ÉCR et, en même temps, de réfléchir sur les implications de ce cours sur le développement identitaire des jeunes Québécois. Notre but est de démontrer que le débat entourant le cours ÉCR relève, sur le plan théorique, d'une querelle idéologique entre pluralistes et nationalistes et, sur un plan plus pragmatique, de problèmes issus de l'application concrète du cours ÉCR en classe. À travers cette analyse, nous souhaitons contribuer à éclairer le débat et, idéalement, amener les partis en présence à réfléchir sur ce qui fonde leurs positions respectives. Dans ce dessein, nous reprendrons certains des arguments avancés par les différents camps. Cette voie nous apparaît préférable à celle qui consisterait à répondre dans le détail à chaque argument. Ce travail a déjà été effectué indirectement à travers la présentation des arguments de Georges Leroux et de ceux des détracteurs du cours ÉCR. Il nous apparaissait plus pertinent d'élargir la perspective et de lui donner une plus grande portée philosophique.

4.1 Une querelle idéologique entre pluralistes et nationalistes

S'il est une chose sur laquelle tout le monde s'entend, c'est bien sur les objectifs poursuivis par l'imposition du cours ÉCR. Tous admettent que ce cours promeut

activement le pluralisme normatif, une idéologie¹²⁸ fondée sur la « reconnaissance de l'autre » et la « poursuite du bien commun ». Georges Leroux l'écrit d'ailleurs noir sur blanc : « L'école pourrait à cet égard concevoir sa mission comme une responsabilité dans le processus qui fait passer chaque jeune de la constatation du pluralisme de fait à la valorisation du pluralisme normatif : de la diversité qu'il observe, tant sur le plan des normes que sur le plan des croyances, il est amené à déduire que la pluralité n'est pas un obstacle à surmonter, mais une richesse à connaître et à intégrer dans sa vision du monde¹²⁹. »

Il convient cependant d'abord de répondre à une question cruciale : s'il avait été mis sur pied en dehors du cadre imposé par le renouveau pédagogique, le cours ÉCR aurait-il poursuivi les mêmes objectifs? Difficile de répondre, puisque le cours est venu après la réforme. Il est tout de même raisonnable de penser que l'on aurait alors mis l'accent sur l'acquisition de connaissances générales en matière de culture religieuse et d'éthique. Or, dans les faits, les connaissances qu'acquièrent les élèves dans le cadre du cours ÉCR sont subordonnées à une visée qui les dépasse, soit la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun à travers la pratique du dialogue. C'est cette *compétence-là*, plus que les deux autres (réfléchir sur des questions éthiques et manifester une compréhension du phénomène religieux), qui représente la clé de voûte du cours ÉCR. Joëlle Quérin l'avait d'ailleurs souligné, et Georges Leroux lui-même l'affirme : « [...] l'approche du fait religieux et l'apprentissage de la réflexion éthique qui constituent les compétences associées aux deux grands volets du programme n'ont de

¹²⁸ Nous employons le terme « idéologie » dans son sens large : du grec *ἰδέα* (*idea*), « idée », et *λόγος* (*logos*), « science » ou « discours », l'idéologie représente un système d'idées fondé sur une ou plusieurs théories, sur des croyances et sur des convictions.

¹²⁹ Leroux, G. *Op. cit.*, p. 13-14.

sens que si ces compétences enrichissent la finalité ultime, l'apprentissage dialogué de la vie juste dans une société pluraliste¹³⁰. » Il est important de prendre conscience que les critiques à l'endroit du cours ÉCR seraient peut-être moins vives n'était de la structure constitutive du renouveau pédagogique. À cet égard, pertinente ou non, la critique de Joëlle Quérin portant sur l'évaluation des attitudes et comportements des élèves par les enseignants concerne un enjeu fondamental du débat, dans la mesure où aucun des partis ne nie que ce sont bien des attitudes et des comportements qui seront évalués, davantage que des connaissances.

4.1.1 *Pluralisme, multiculturalisme et interculturalisme*

Nous sommes, sur le plan théorique, au cœur du débat. Alors que Georges Leroux, Jean-Pierre Proulx, Denis Watters et tous les autres intellectuels en faveur du cours ÉCR considèrent le pluralisme normatif comme découlant tout naturellement de la constatation du pluralisme de fait, il en va tout autrement pour les détracteurs du cours ÉCR, particulièrement pour les nationalistes et pour les sympathisants de la CLÉ. Plus encore, Mathieu Bock-Côté et Joëlle Quérin fustigent les « apôtres » du cours ÉCR et de la réforme en soutenant qu'ils défendent le multiculturalisme sous le couvert du pluralisme normatif. Sans revenir sur le procès d'intention qui s'en est suivi, il importe d'établir certaines précisions concernant les termes en présence : pluralisme, multiculturalisme et interculturalisme.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 84-85.

Pluralisme de fait et pluralisme normatif

Alors que le pluralisme de fait concerne *l'observation* que l'on peut faire de la diversité des croyances, modes de vie et pratiques au sein de la société, le pluralisme normatif élève cette observation au rang de norme, de valeur, de principe fondamental. En d'autres mots, le pluralisme normatif nous encourage non seulement à prendre acte du fait de la diversité et à la respecter, mais il nous invite à *promouvoir* la diversité, à en faire un bien sociétal. Quant à l'interculturalisme et au multiculturalisme, ils représentent des modèles de *gestion* de cette diversité.

Interculturalisme

Existe-t-il une réelle différence entre multiculturalisme et interculturalisme? Alors que les nationalistes parlent du cours ÉCR comme s'il en était un « d'éducation au multiculturalisme », Georges Leroux et ses collègues affirment qu'il est fondé sur le pluralisme normatif. D'autres encore, dont Gérard Bouchard, y voient la mise en pratique de l'interculturalisme¹³¹. L'historien-sociologue soutient que la distinction multiculturalisme-interculturalisme réside dans l'importance accordée, dans l'interculturalisme, à la formation d'une identité commune. « Selon moi, il [l'élément principal de l'interculturalisme québécois] réside dans la conciliation de deux impératifs

¹³¹ À maintes reprises dans le Rapport Bouchard-Taylor, il est fait mention du cours ÉCR comme étant en accord, de par ses objectifs et surtout grâce à la pratique du dialogue, avec l'interculturalisme (p. 172, sur l'approche contextuelle, délibérative et réflexive; p. 140-141 et 150, sur le ralliement autour de la laïcité ouverte; et surtout p. 109, sur le fait que le cours ÉCR concorde avec les orientations de l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, qui reprend mot pour mot les trois principes de base de l'interculturalisme québécois, soit que le Québec est « une société dont le français est la langue commune de la vie publique; une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées; une société pluraliste ouverte aux multiples apports dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire. ») Bouchard, G. et Taylor, C. *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Rapport de la commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, 2008.

qui ne vont pas toujours dans le même sens, à savoir : d'un côté, la survie et le développement de la majorité francophone dans la continuité de son histoire et de ses élans fondateurs, et de l'autre, le respect et l'intégration de la diversité ethnoculturelle apportée par l'immigration (récente ou non)¹³². » Alain G. Gagnon, politologue à l'UQAM, soutient que « la poursuite de l'interculturalisme se fonde sur l'idée d'une entreprise réciproque, confirmant l'existence d'un contrat moral entre les nouveaux arrivants et la communauté d'accueil, s'édifiant sur une culture publique commune en vue de reconnaître à tous un pouvoir réel d'influence sur les choses de la Cité¹³³. » L'interculturalisme impliquerait également que tous les Québécois se regroupent autour de la langue française comme vecteur de culture, comme bien collectif à protéger. C'est donc dans la participation de tous et chacun à la vie publique et à la démocratie – en français – que reposeraient les fondements de l'interculturalisme québécois. Citons finalement un extrait du rapport Bouchard-Taylor encore plus éclairant sur les spécificités de l'interculturalisme :

« [...] l'interculturalisme québécois est porteur d'une tension entre deux pôles : d'un côté, la diversité ethnoculturelle et, de l'autre, la continuité du noyau francophone et la préservation du lien social. Il se caractérise aussi par l'accent (variable) mis sur le second pôle. Mais cet accent, qui fait écho à l'insécurité culturelle des Francophones, à leur sensibilité de minoritaires [en tant que seul groupe francophone d'importance au Canada et en Amérique du Nord], se traduit principalement par une vigilance accrue pour tout ce qui touche à l'intégration et par une valorisation des rapprochements (échanges, communication, interaction, concertation, formation d'une culture commune, action intercommunautaire, enrichissement mutuel). Fidèle à l'idéal d'égalité, il ne s'érige cependant pas (et ne doit pas s'ériger) en une priorité qui instituerait une hiérarchie entre les citoyens¹³⁴. »

¹³² Bouchard, G. « Prudence et rigueur dans le débat public », *Le Devoir*, p. A9, 20 mai 2009.

¹³³ Gagnon, Alain G. « Plaidoyer pour l'interculturalisme », *Possibles*, vol. 24, n° 4, automne 2000, p. 11-25.

¹³⁴ Bouchard, G. & Taylor, C. *Op. cit.*, p. 119.

L'interculturalisme semble donc établir la reconnaissance de l'autre comme résultant de la participation au dialogue, participation requise des immigrants autant que des Québécois dits « de souche ».

Multiculturalisme

Par opposition, le multiculturalisme canadien est fondé sur la simple reconnaissance des différents groupes ethnoculturels cohabitant sur le sol canadien, qu'il s'agisse des autochtones, des descendants britanniques et français ou des nouveaux arrivants issus de l'immigration plus récente. Tel que défini par Michael Dewing et Marc Leman, du Service d'information et de recherche parlementaires de la Bibliothèque du Parlement canadien :

« [...] le "multiculturalisme" au Canada désigne la présence et la survie de diverses minorités raciales et ethniques qui se définissent comme différentes et tiennent à le demeurer. Sur le plan des idées, le multiculturalisme recouvre un ensemble relativement cohérent de notions et d'idéaux qui concernent la mise en valeur de la diversité culturelle au Canada. Politiquement, le multiculturalisme se structure autour de la gestion de la diversité par des initiatives officielles aux échelons fédéral, provincial et municipal. Enfin, le multiculturalisme est le processus par lequel les minorités raciales et ethniques s'efforcent d'obtenir l'appui des autorités centrales pour atteindre leurs objectifs et satisfaire certaines de leurs aspirations¹³⁵. »

Ainsi, la politique multiculturaliste canadienne privilégie une approche individualiste de la culture la renvoyant à la seule sphère privée ; elle n'exige des différents groupes ethniques aucun effort de convergence, exception faite d'une participation citoyenne minimale. Cette politique, on le sait, fut d'ailleurs implantée par

¹³⁵ Dewing, M. & Leman, M. *Le multiculturalisme canadien*, Bibliothèque du Parlement, <http://www2.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/936-f.htm>, site consulté le 6 janvier 2011.

Pierre Elliot Trudeau en partie pour contrer le nationalisme québécois et fondre la binationalité canadienne (britannique et française) dans ce qu'on l'on a souvent nommé la mosaïque culturelle canadienne. Autrement dit, le multiculturalisme ne reconnaît pas l'existence des nations fondatrices en tant que creusets identitaires de leurs membres. En outre, le multiculturalisme met systématiquement l'accent sur la reconnaissance – par le droit – de la différence, non sur une identité commune à tous¹³⁶.

4.1.2 *Le communautarisme*

Il existe d'autres voies pour aborder la diversité. Le multiculturalisme et l'interculturalisme sont fondés sur les principes du pluralisme normatif de par leur *valorisation* de la diversité. Ce que semblent faire valoir plusieurs opposants au cours ÉCR, à la lumière des arguments qu'ils avancent et que nous avons présentés plus haut, c'est une forme de communautarisme (au sens anglo-saxon) nationaliste. Gérard Bouchard s'oppose vivement aux critiques de ses opposants. Dans un article paru dans *Le Devoir* en janvier 2010, il écrit : « S'il faut rejeter l'interculturalisme, comme ces intervenants le pensent, par quoi le remplacer? Voilà ce qu'ils ne nous disent pas. À travers leurs attaques virulentes, on croit deviner des sympathies pour un modèle d'assimilation/exclusion, mais sans affirmation explicite ni définition élaborée¹³⁷. » Bouchard a-t-il raison de prêter de telles intentions à ses détracteurs? Nous ne pouvons répondre à leur place, mais ce qui est sûr, c'est qu'il relie un peu trop aisément assimilation et exclusion. Jacques Beauchemin le lui reproche d'ailleurs dans un article paru quelques jours plus tard dans le même quotidien :

¹³⁶ Trudeau, P.E. *Trudeau : l'essentiel de sa pensée politique*, avec la collaboration de Ron Graham, Montréal, Le Jour Éditeur, 1998.

¹³⁷ Bouchard, G. « À propos d'un faux procès et d'autres procédés douteux », *Le Devoir*, p. A7, 12 janvier 2010.

« Est-il possible, dans ce contexte de célébration emphatique de la diversité, de proposer un modèle d'intégration dans lequel persisterait la conviction que les sociétés forment des mondes de culture, d'histoire et de valeurs singulières? Bouchard associe négativement ce modèle à celui de l'"assimilation/exclusion". L'amalgame de ces deux notions est en lui-même significatif. Il implique en effet que d'inviter l'autre à nous rejoindre dans un monde commun et partagé en acceptant de s'y fondre, c'est l'exclure¹³⁸. »

Les tenants du pluralisme normatif dépensent effectivement beaucoup d'énergie à produire maintes distinctions et nuances entre les différents modèles de gestion de la diversité. Or – et nous nous accordons avec Beauchemin sur ce point – les défenseurs du pluralisme normatif sont rapides sur la gâchette quand vient le temps d'évaluer tout modèle qui ne placerait pas la valorisation des différences comme objectif sociétal prioritaire. Il existe pourtant tout un monde de possibles entre la promotion intensive de la diversité et l'exclusion pure et simple.

L'assimilationnisme¹³⁹, il est vrai, est un modèle qui a graduellement perdu de sa popularité dans le monde contemporain. Pour quelles raisons? Peut-être a-t-il trop souvent été associé au colonialisme européen. Plus près de nous, peut-être est-il considéré comme un modèle à combattre, vu le colonialisme dont ont souffert les Canadiens français. Sans compter que, du point de vue de l'« orthodoxie pluraliste ambiante » (pour parler comme Jacques Beauchemin), il s'agit d'un terme tabou, réservé aux gens fermés, rigides et insensibles au sort des minorités. Quoi qu'il en soit, ce que nous souhaitons démontrer, c'est que c'est plutôt du communautarisme que semblent s'inspirer les nationalistes et que le communautarisme peut se présenter sous un jour plus heureux que

¹³⁸ Beauchemin, J. « Au sujet de l'interculturalisme - Accueillir sans renoncer à soi-même », *Le Devoir*, p. A9, 22 janvier 2010.

¹³⁹ Voir à ce sujet un classique en sociologie : Gordon, M. M. *Assimilation in American Life*, New York, Oxford University Press, 1964.

celui sous lequel ses détracteurs s'entêtent à le dépeindre. Cette démonstration nous aidera à préciser la pensée des opposants au cours ÉCR, qui ne parlent à peu près jamais de communautarisme. Elle pourrait aussi répondre aux pluralistes et à la question de Gérard Bouchard de savoir par quoi les nationalistes veulent remplacer l'interculturalisme.

Le caractère communautaire de la critique nationaliste

Tandis que Gérard Bouchard fait de l'interculturalisme une solution mitoyenne entre multiculturalisme et assimilationnisme, ses détracteurs font valoir la faiblesse de cette position en regard de leur point de vue plus nationaliste. Pourquoi? Il convient ici de reprendre les termes déjà cités des coprésidents de la Commission Bouchard-Taylor cités plus haut :

« [...] l'interculturalisme québécois est porteur d'une tension entre deux pôles : d'un côté, la diversité ethnoculturelle et, de l'autre, la continuité du noyau francophone et la préservation du lien social. Il se caractérise aussi par l'accent (variable) mis sur le second pôle. Mais cet accent, qui fait écho à l'insécurité culturelle des Francophones, à leur sensibilité de minoritaires [en tant que seul groupe francophone d'importance au Canada et en Amérique du Nord], se traduit principalement par une vigilance accrue pour tout ce qui touche à l'intégration et par une valorisation des rapprochements (échanges, communication, interaction, concertation, formation d'une culture commune, action intercommunautaire, enrichissement mutuel). Fidèle à l'idéal d'égalité, il ne s'érige cependant pas (et ne doit pas s'ériger) en une priorité qui instituerait une hiérarchie entre les citoyens¹⁴⁰. »

Le problème réside dans cette « variabilité » de « l'accent » mis sur le « second pôle », à savoir « la continuité du noyau francophone et la préservation du lien social », de même que dans l'idée selon laquelle une certaine « priorité hiérarchique entre les

¹⁴⁰ Bouchard, G. & Taylor, C. *Op. cit.*, p. 119.

citoyens » entraînerait le rejet de « l'idéal d'égalité ». On semble nager en pleine confusion entre ce qui relève du droit et ce qui relève de faits historiques. Beauchemin reproche d'ailleurs ceci au rapport Bouchard-Taylor :

« La majorité franco-qubécoise n'est pas pour autant absente des préoccupations du rapport. Non plus que sa volonté d'affirmation d'elle-même. Quel est alors le malaise diffus que ressent le lecteur de ce rapport par ailleurs déjà largement convaincu de la nécessité de cultiver les valeurs d'ouverture qui y sont promues? Il tient, je crois, dans le fait que cette volonté d'affirmation de la culture fondatrice, ce désir de voir respecter le patrimoine culturel du Québec, le rapport les pose toujours dans la perspective du malaise identitaire ou encore de l'insécurité collective. La thèse consistant alors en ceci qu'il y a eu crise parce que ce malaise ou cette insécurité ont eu pour effet de magnifier des événements dont la portée était toute relative¹⁴¹. »

On pourrait en dire autant du malaise que ressentent les détracteurs du cours ÉCR et/ou du cours d'Histoire et citoyenneté à la lecture de leurs objectifs. En quoi la primauté *historique* de la majorité francophone au Québec et son désir de s'instituer comme le cœur de la nation québécoise contreviendrait-il à l'idéal d'égalité sur le plan des droits? Si l'on se reporte aux propos du politologue Alain G. Gagnon cités plus haut, on peut dire de l'interculturalisme qu'il accorde une importance particulière à la langue française, mais simplement en tant que mode de communication et d'échanges entre les néo-Québécois, les Québécois d'origine et l'État. Bien que se distinguant par le fait même du multiculturalisme, il est tout naturel que certains jugent que ce modèle de gestion de la diversité ne reconnaisse pas suffisamment l'importance de l'histoire de la nation francophone du Québec. Pour l'interculturalisme – et c'est là le cœur du problème – l'importance donnée au passé est bien relative, et l'avenir ne se conçoit pas *en dehors des*

¹⁴¹ Beauchemin, J. « La question identitaire est mal posée », *La Presse*, p. A21, 23 mai 2008.

relations et des échanges interculturels entre Québécois dits d'origine et Québécois issus de l'immigration récente. Or, selon les nationalistes, la majorité francophone québécoise souhaite poursuivre son aventure dans le cadre de cette histoire qui lui est propre, tout en accueillant à bras ouverts les nouveaux venus, lesquels s'intégreront et participeront tout naturellement à cette histoire. Nous avons une foule d'exemples de telles contributions; la liste de néo-Québécois s'étant impliqués sur les scènes politique, culturelle et sociale serait trop longue à établir. Au bout du compte, les chartes protègent déjà les droits de tous et chacun, et les pratiques d'accommodement sont instituées dans le but de palier à certaines règles qui seraient indirectement discriminatoires pour les minorités. On continuera certainement de se demander quels accommodements auraient lieu d'être, mais il est raisonnable de penser qu'au Québec, il existe un consensus fort – sur le fond – quant à la légitimité des mesures d'accommodement au sein d'une société plurielle de fait. Dans ces conditions, pourquoi ne serait-il pas possible d'inscrire, à côté du français, l'importance d'une certaine culture – au sens anthropologique du terme – héritée de l'histoire? Sans que l'on touche aux droits et libertés, pourquoi ne pas inviter le néo-Québécois à s'immerger dans la culture de la majorité tout en conservant un sentiment d'appartenance à sa culture d'origine? Pourquoi est-il nécessaire de mettre un tel accent sur la promotion de la diversité, alors que nous l'expérimentons déjà à tous les jours dans les faits? Il est naturel que la pluralité grandissante de nos sociétés soit source de richesses et parfois source de tensions, et nul besoin de valoriser la différence pour elle-même au sein d'une société déjà respectueuse de celle-ci, car cela risque de renforcer, chez les Québécois d'origine, l'impression qu'ils doivent se plier aux coutumes de tous et chacun. Pour citer encore une fois Jacques Beauchemin :

« Ce que de nombreux Québécois ont voulu dire [...] [durant les audiences publiques de la Commission Bouchard-Taylor], c'est tout simplement qu'ils sont ouverts à l'immigration, disposés à vivre au contact de différentes cultures, ils respectent et admirent le courage de ces néo-Québécois qui ont voulu refaire leur vie ici et au prix de sacrifices souvent immenses. Ils ont voulu dire aussi qu'ils considèrent l'apport de l'immigration comme un enrichissement pour le Québec. Seulement, et c'est bien là le fil conducteur de toutes ces interventions, ils n'ont cessé de dire que la majorité francophone ne devait pas pour autant s'effacer dans cet effort d'ouverture aux autres. Par ailleurs, de nombreux néo-Québécois sont venus exprimer leur attachement au Québec et leur volonté d'y inscrire leurs espoirs dans le respect de ce que l'histoire a légué en terme de valeurs, de traits culturels, et en particulier la langue française. Je vois, pour ma part, dans cette ouverture manifestée par les Québécois de souche vis-à-vis des nouveaux arrivants et dans la sympathie qu'ont exprimée plusieurs néo-Québécois envers leur société d'accueil le signe le plus encourageant d'un possible rassemblement de toute la société québécoise autour de la majorité francophone.¹⁴² »

Bref, on pourrait faire valoir la primauté historique de la langue *et de la culture* de la majorité franco-québécoise sans contrevenir aux droits et libertés des minorités. L'accent serait alors mis plutôt sur l'historicité d'un peuple déjà en marche – comme c'est le cas chez les Français, les Allemands, les Belges, les Suédois, etc. – plutôt que sur la diversité, et les chartes qui protègent déjà les libertés individuelles n'en seraient pas modifiées. Il semble que Gérard Bouchard exerce sur le français la même pression que la politique fédérale sur le bilinguisme exerce sur les appartenances nationales : pour être fidèle au diktat pluraliste, il est dans l'obligation de déraciner notre langue de son terreau, de sa culture. Il est probable que ce soit pour cette raison que certains détracteurs du cours ÉCR ont amalgamé multiculturalisme, interculturalisme et pluralisme.

¹⁴² *Ibid.*

La justification libérale du communautarisme

Bien qu'ils s'opposent sur plusieurs points, Will Kymlicka et Jacques Beauchemin peuvent nous aider à entrevoir ce à quoi ressemblerait ce que nous qualifierons personnellement de *communautarisme intégrateur*, en tant que réponse au « pluralisme intégrateur » de Gérard Bouchard. Dans *La voie canadienne -- Repenser le multiculturalisme* (1998 pour la version anglaise), Kymlicka défend une forme de fédéralisme asymétrique fondée sur la reconnaissance, par le gouvernement fédéral, des Québécois et des Premières nations en tant que minorités nationales. Dans *La citoyenneté multiculturelle* (1995 pour la version anglaise), le même Kymlicka insistait déjà sur cette reconnaissance nécessaire, en soutenant que la liberté individuelle est impossible sans la participation préalable à une *culture sociétale*, à une *communauté fraternelle*. Il y affirmait aussi que, loin d'encourager les minorités nationales à faire sécession, leur reconnaissance permettrait au contraire qu'elles se sentent une fois pour toutes à l'aise au sein de la fédération canadienne, car le principe de liberté s'enracine, selon lui, dans l'autonomie d'un groupe national. Jacques Beauchemin, s'inspirant de Fernand Dumont, soutient de son côté – dans *L'histoire en trop* (2002) – que l'on occulte trop souvent le sentiment persistant qu'ont les Québécois dits « de souche » de se considérer comme *membres d'une communauté culturelle et historique particulière*. Il relève notamment l'incapacité du nationalisme civique de répondre au besoin d'une majorité de souverainistes qui conçoivent leur projet de pays comme enraciné dans l'histoire du peuple québécois, et par extension dans celle des Canadiens français.

La théorie de Kymlicka se veut un plaidoyer en faveur d'une reconnaissance des droits des minorités fondée sur les principes du libéralisme, qui débouche sur une

protection externe (protéger la minorité nationale contre les impacts des choix du groupe majoritaire). Même si – contrairement aux communautariens – Kymlicka n'accorde qu'une valeur instrumentale à la culture et à l'histoire, reste que c'est sur ces dernières que repose son principe de reconnaissance des minorités nationales. Bien qu'il soit un libéral convaincu, il fait jouer à la culture et à l'histoire un rôle politique capital. Jacques Beauchemin, que l'on pourrait qualifier dans une certaine mesure de communautarien¹⁴³, défend l'idée – dans *La société des identités* (2007) – voulant que le pluralisme identitaire mène à la « fragmentation de la communauté politique », laquelle fragmentation dissout le « sujet politique unitaire ». L'auteur affirme que les approches éthiques, qu'elles soient néomoraliste, procédurale, du compromis-négocié ou postmoderne, échouent à rendre compte du politique autrement que comme espace où transitent des revendications et où la production de droits devient la seule finalité. « Dans cette perspective du pluralisme politico-identitaire, la poursuite du bien commun réside dans la mise en place des conditions favorisant l'atteinte d'objectifs particularistes¹⁴⁴. »

De son côté, Kymlicka reconnaît la légitimité de la volonté des Québécois de s'affirmer en tant que société distincte. Bien que ses travaux sur les minorités nationales visent à enrayer les restrictions internes – soit les mesures non égalitaires prises par un groupe dans le but de brimer certaines libertés dont bénéficieraient autrement ses propres membres –, on pourrait dire, à la lumière de ce qui a été expliqué plus haut, qu'il admet l'importance, pour les groupes minoritaires nationaux, de poser leur histoire, leur langue

¹⁴³ « [...] à vouloir arracher les protagonistes de la discussion aux contingences culturelles et historiques qui les amènent à défendre des "intérêts", les éthiques procédurales réfutent implicitement la composante la plus importante de l'agir politique. » Beauchemin, J. *La société des identités*, Outremont, Athéna Éditions, 2007, p. 210.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 217.

et leur culture comme normes de l'existence commune, aussi longtemps que cela se fait dans le respect des droits individuels. En effet, Kymlicka ne pourrait, d'une part, reconnaître l'importance que possèdent l'histoire, la langue et la culture pour les membres d'une minorité nationale et, d'autre part, leur retirer le privilège de placer leur propre mode de vie comme un bien supérieur à la diversité *pour elle-même* au sein de leur territoire.

C'est là où nous rejoignons Beauchemin. Bien que celui-ci semble déplorer l'éclatement des revendications particularistes engendré par le pluralisme identitaire et la société de droit, Beauchemin souligne les bienfaits de la reconnaissance sociale et des mesures antidiscriminatoires à l'égard, par exemple, des femmes, de l'orientation sexuelle des individus ou de leur appartenance ethnique. Reste que, pour lui, il importe avant tout de donner la primauté au projet politique ou sociétal commun, sans pour autant porter atteinte aux droits et libertés fondamentaux.

Le communautarisme intégrateur

Revenons maintenant au problème qui nous occupait plus haut : par quoi les nationalistes voudraient-ils remplacer l'interculturalisme? Probablement par une forme de communautarisme intégrateur (selon nos propres termes), communautarisme intégrateur que nous nous sommes efforcés de délimiter précédemment. Non pas par un modèle qui forcerait les immigrants à renoncer à leurs origines, et qui impliquerait des lois strictes, contraignantes ou répressives, mais plutôt par un modèle favorisant l'intégration de manière *naturelle*, à travers le *temps*. Cela n'impliquerait pas que l'on ne valoriserait plus la diversité, mais poserait simplement le mode de vie de la communauté d'accueil (sa

langue de même que son histoire et sa culture) comme bien sociétal d'importance supérieure à la diversité *pour elle-même*. Cela ne figerait pas non plus ce mode de vie dans un cadre statique, car c'est naturellement, avec le temps, les générations et la marche de l'histoire, que ce mode de vie a évolué, évolue et continuera de le faire. Il s'agirait donc non plus de chercher l'unité dans la diversité, mais bien de simplement *permettre* la diversité dans l'unité, en valorisant d'abord l'unité. Concrètement, outre l'enseignement de la langue française, les Néo-québécois pourraient se voir offrir une solide formation sur l'histoire du Québec, sur les enjeux qui ont agité le peuple québécois et canadien-français ainsi que sur l'évolution de ses croyances, coutumes et pratiques. On pourrait inviter le nouvel arrivant à plonger dans la culture de sa communauté d'accueil à travers des programmes d'immersion au sein de différentes familles québécoises intéressées à vivre et faire vivre pareille expérience. Le Néo-québécois serait ainsi initié non plus seulement à des valeurs libérales plus individualistes, mais aussi à la fraternité communautaire, à la générosité, à la simplicité et au partage typiquement québécois, toutes des caractéristiques qui semblent, encore aujourd'hui, marquer fortement la représentation qu'a de lui-même le peuple québécois. Bref, tout devrait être mis en œuvre pour rendre la culture québécoise – au sens anthropologique du terme – attrayante pour les immigrants, pour leur faire voir d'entrée de jeu qu'il existe au Québec une majorité francophone vivante, respectueuse et heureuse de faire connaître sa culture et ses coutumes à ceux qui ont choisi de faire du Québec leur terre d'adoption. Tout cela dans le but de les inciter à *s'intégrer* à la culture québécoise, sans qu'ils doivent pour autant renoncer à leur propre culture. Ces mesures ne contrediraient en rien le fait que le Québec demeure une société de droit et que tous les individus y sont égaux devant la loi.

Le parallèle entre Kymlicka et Beauchemin prend ici tout son sens. Si, comme nous le croyons, des auteurs aussi éloignés idéologiquement nous permettent d'entrevoir une solution mitoyenne à la gestion de la diversité sur le territoire québécois, il n'est pas impossible que pluralistes et nationalistes puissent s'entendre, car ils participent respectivement des mêmes courants de pensée que Kymlicka et Beauchemin.

4.2 Difficultés inhérentes à l'éducation au pluralisme normatif

Considérant le grand nombre de critiques que les détracteurs du cours ÉCR ont formulées, il faut reconnaître que celui-ci soulève de nombreux problèmes, non seulement d'ordre théorique, mais aussi d'ordre pratique. Voyons cela de plus près.

4.2.1 *La neutralité*

La première difficulté à laquelle est confrontée la mise en application du cours ÉCR concerne l'éducation au pluralisme et la posture que les enseignants doivent adopter, à savoir une attitude neutre à l'égard des différentes pratiques religieuses et doctrines morales. À cet égard, les critiques de Gary Caldwell, Douglas Farrow et Joëlle Quérin¹⁴⁵ nous apparaissent fondées : comment peut-on en effet demander aux enseignants de mettre de côté leurs allégeances religieuses et morales en invoquant d'un même souffle l'importance de la neutralité¹⁴⁶, alors que le cours ÉCR se fonde sur l'éducation au pluralisme normatif? Loin d'être neutre, le pluralisme normatif ne propose-t-il pas lui-même un ensemble cohérent et bien ficelé de principes moraux? S'il est vrai que les enseignants doivent intervenir seulement quand les propos des élèves

¹⁴⁵ Voir *supra* : Gary Caldwell, p. 74-76; Douglas Farrow, p. 76-78; Joëlle Quérin, p. 52.

¹⁴⁶ Voir *supra*, p. 16.

portent atteinte à la reconnaissance de l'autre ou contreviennent à la poursuite du bien commun, pourtant, à aucun endroit dans le programme du ministère n'est défini explicitement ce que signifie « reconnaissance de l'autre » ou « poursuite du bien commun ». De quel bien commun parle-t-on? Qu'entend-t-on par « reconnaissance de l'autre »? Voilà des questions cruciales, et le silence de l'État à leur sujet est pour le moins inquiétant quand il s'agit là des deux finalités du cours ÉCR.

Mathieu Bock-Côté l'avait souligné avant nous en qualifiant ce problème – celui de l'éducation au pluralisme normatif – de « problème d'ordre libéral¹⁴⁷ ». Nous souhaitons néanmoins nous démarquer de son propos ainsi que de celui de Joëlle Quérin, car nous distinguons le pluralisme normatif du multiculturalisme. Par ailleurs, nous n'adhérons aucunement à la théorie du complot qu'ils semblent tous deux soutenir. Notre société est-elle réellement « [...] soumise à une perpétuelle ingénierie sociale menée pour éradiquer son expérience historique¹⁴⁸ », comme l'affirme Mathieu Bock-Côté? Sur ce point, il est difficile de se prononcer. Car que sous-entend cette affirmation de l'essayiste? Quelle interprétation, quel regard porte-t-il sur l'histoire québécoise des quarante dernières années? Tout le malentendu réside peut-être dans ces deux lectures complètement opposées que Bock-Côté et ceux qu'il appelle « les ingénieurs identitaires de l'intelligentsia multiculturaliste » font de l'histoire. Selon nous, disons simplement que ces « ingénieurs » ne sont pas motivés par des intentions machiavéliques; ils ont peut-être tenté de réagir de la façon qui leur semblait la plus appropriée au malaise identitaire qu'ils ressentent eux aussi. Ou encore, peut-être ne se rendent-ils pas compte

¹⁴⁷ Voir *supra*, p. 48-49.

¹⁴⁸ Bock-Côté, M., *L'Action nationale*, op. cit., p. 30.

que les idéaux qu'ils défendent ne peuvent s'appliquer à toutes les réalités. Peut-être enfin croient-ils réellement que c'est ce à quoi les Québécois aspirent et s'identifient désormais. Il ne s'agit que d'hypothèses, nous le concevons; mais il nous semble que ce n'est pas en tenant des propos aussi polémiques, qui polarisent et figent en antagonismes deux positions, que le terreau intellectuel québécois s'en trouvera fertilisé.

4.2.2 *La pratique du dialogue*

La seconde difficulté, plus importante encore, porte sur l'atteinte des trois compétences par les élèves durant le cours ÉCR. La première compétence, « réfléchir sur des questions éthiques », suppose que l'enfant apprenne à suspendre son jugement pour réfléchir. Il s'agit donc d'une éthique minimale : aucun modèle, qu'il soit éthique ou moral, ne sera *présenté* aux élèves par les enseignants. On leur fera part, par exemple, d'un dilemme moral et on leur demandera d'y réfléchir, mais sans leur apprendre ce que tel ou tel philosophe en aurait pensé. *Idem* pour la seconde compétence, soit « manifester une compréhension du phénomène religieux ». Bien qu'il existe une restriction concernant l'héritage de la tradition chrétienne, le contenu proposé par le ministère aux enseignants dans le volet « culture religieuse » n'est ni obligatoire ni exhaustif, et il en est de même pour le volet « éthique »¹⁴⁹. Or, si le *premier* but visé était l'acquisition, par les élèves, de connaissances sur les différentes religions ou doctrines morales, on ne ferait pas que suggérer un contenu mais on en imposerait un. Il est donc évident que l'objectif prioritaire de ces deux compétences est la reconnaissance mutuelle entre les élèves dans leurs différences, et plus largement la reconnaissance de l'autre en général. L'acquisition de connaissances sur les différentes doctrines morales ou sur des éléments de culture

¹⁴⁹ Voir *supra*, p. 17.

religieuse ne semble donc pas être une fin en soi, mais plutôt le moyen d'arriver à ce que l'élève apprenne qu'il doit en tout temps « reconnaître l'autre ». Nous nous accordons en cela avec l'analyse que fait Joëlle Quérin de la situation.

La troisième compétence, « pratiquer le dialogue », est la plus fondamentale et la plus problématique. C'est elle qui justifie d'unir dans un même cours la formation à l'éthique et la formation à la culture religieuse. En effet, l'exercice du raisonnement en vue de la résolution d'enjeux moraux se concrétise lorsque le sujet se trouve devant une diversité de conceptions du bien. Mais c'est justement cette constante confrontation des arguments, normes, croyances et symboles qui nécessite le dialogue, la délibération. Le but est clair : former à la discussion dans le respect et la reconnaissance, dans une perspective de vivre-ensemble. Leroux affirme que « telle est la réponse que notre société, par ce programme, entend donner au défi du pluralisme, telle est aussi la réponse qu'elle veut offrir à la responsabilité de la transmission dans la situation de déconfectionnalisation qu'on connaît aujourd'hui¹⁵⁰. » Cette importance accordée à la pratique du dialogue est typiquement habermassienne. Nous la retrouvons également dans l'interculturalisme¹⁵¹. Elle nous apparaît problématique dans le cadre d'un cours donné dès la 1^{ère} année du primaire, dans la mesure où la pratique du dialogue déplace la fonction de la morale et implique un retournement complet de la perspective philosophique. On ne demande plus aux enseignants de transmettre aux enfants certaines connaissances théoriques pour qu'ils puissent se construire une identité morale; on demande plutôt aux enseignants d'accompagner les élèves dans l'apprentissage d'un

¹⁵⁰ Leroux, G. *Op. cit.*, p. 86.

¹⁵¹ Voir *supra*, p. 94-96.

dialogue avec l'autre, dialogue basé *sur une identité morale distincte qu'ils possèderaient tous déjà*. Autrement dit, plutôt que d'enseigner aux enfants un modèle moral qui fixe des valeurs, on les invite à se construire un système méta-éthique conceptuel qui devrait les aider à discuter de leurs valeurs respectives. Mais que penser lorsqu'on parle du « bagage identitaire » d'un enfant comme d'un acquis évident qui serait d'ores et déjà solidement ancré?

Il nous apparaît évident qu'il s'agit d'une vue de l'esprit que de croire que des enfants – ou même des adolescents – puissent avoir la maturité intellectuelle pour saisir toutes les nuances qu'implique la délibération sur des sujets aussi sérieux, alors que plusieurs adultes n'en ont même pas la capacité. Il est encore plus difficile d'imaginer des enfants de six ans faire leur entrée dans l'école en possédant déjà un bagage identitaire bien connu, bien assimilé et bien solide. Si nous souhaitons « ébranler la suffisance identitaire¹⁵² », comme Fernand Ouellet le propose à l'encontre de plusieurs qui s'y opposent, nous voilà bien mal partis : ne faudrait-il pas d'abord présenter aux enfants un univers moral (et religieux pour certains) particulier, de manière à ce qu'ils aient d'abord un référent identitaire, avant de les inviter subtilement à le remettre en question?

4.2.3 La responsabilité en matière d'éducation

La troisième et dernière difficulté qu'il nous apparaît important de souligner concerne le droit des parents. Plus précisément, nous souhaitons nous pencher sur la question du champ d'action de l'État et de sa portée dans le domaine de l'éducation, puisqu'il s'agit sans conteste du lieu de transmission par excellence de la culture, suivi ou

¹⁵² Voir *supra*, p. 79.

précédé de près selon le cas par la famille et la communauté. La responsabilité de l'éducation incombe-t-elle l'État? Autrement dit, le système scolaire doit-il être dirigé de la même manière, par exemple, que le système de santé? Si l'on se fie au Rapport Proulx, « l'école relève de la responsabilité partagée des parents, de la société civile et de l'État¹⁵³. » On pourrait donc soutenir que le champ d'action de l'État est plus restreint en matière d'éducation que dans d'autres domaines. Toujours selon le Rapport Proulx, deux arguments viennent étayer ce point de vue¹⁵⁴.

D'abord, l'argument en faveur du droit des parents. Selon cet argument, c'est aux parents que reviendrait la responsabilité de décider du genre d'éducation que recevront leurs enfants, et l'État abuserait de ses pouvoirs en imposant un modèle scolaire uniforme. Du respect du droit des parents découlerait l'exigence de la loi de l'offre et de la demande, et le type d'école mis sur pied dépendrait alors de ce que les parents favorisent en matière d'éducation. « Il appartiendrait ainsi aux parents ou à ceux qui veulent librement offrir des services d'éducation, de décider des diverses formes que prendrait l'organisation scolaire, tout simplement parce que l'État n'aurait aucune responsabilité dans ce domaine, sinon celle d'assurer que tout enfant a matériellement accès à l'école [...]»¹⁵⁵. » Selon Jean-Pierre Proulx et ses collègues du comité, cet argument ne peut cependant pas être retenu : le droit des parents entrerait ici en conflit avec les intérêts fondamentaux des enfants. Bien qu'il soit dans l'intérêt des enfants de bénéficier d'une éducation adéquate et que les parents aient un rôle de première ligne à jouer sur ce plan, le droit parental donnerait aux parents un pouvoir sur autrui, pouvoir

¹⁵³ *Rapport Proulx. Op. cit.*, p. 77-82.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 83-87.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 83.

incompatible avec les droits de la personne, droits protégeant évidemment aussi les enfants. « [...] L'intérêt fondamental qui est en jeu dans l'éducation n'est pas de faire ce que l'on veut d'un enfant, mais plutôt de voir du mieux que l'on peut à son épanouissement¹⁵⁶. » Cela implique que les parents ont le droit et surtout la responsabilité de l'éducation de leurs enfants, mais que ce droit et cette responsabilité découlent en fait des droits fondamentaux de leurs enfants. Le droit parental est donc subordonné aux droits individuels des enfants.

Le second argument, impliquant cette fois la société civile, repose sur un large consensus voulant que ce serait en participant à la vie des associations libres que les citoyens bénéficient d'un plus grand pouvoir et d'une plus grande protection face aux potentiels abus de l'État. Les citoyens pourraient ainsi s'élever au-dessus de leurs intérêts individuels et lier ceux-ci au bien commun, sans que l'État ne s'immisce dans leurs relations sociales. Or, si les citoyens ont le droit de s'associer librement, les parents pourraient bien s'unir dans la poursuite d'un bien commun, soit l'éducation de leurs enfants. L'importance de la société civile en matière d'éducation ne fait pas de doute puisqu'il est logique de croire qu'une assemblée de parents, plus près des enfants que ne le sont les fonctionnaires de l'État, est plus à même de répondre à leurs besoins particuliers. Cependant, cet argument doit être aussi rejeté, soutient-on dans le Rapport Proulx, puisque la société civile ne dispose pas des mécanismes nécessaires à l'assurance du droit des enfants à l'éducation. Le droit d'association implique également un droit de retrait, et rien ne peut donc garantir la stabilité de tels regroupements de parents. En outre, les associations, autant que les lois régissant l'offre et la demande d'ailleurs, ne

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 84.

peuvent assurer l'égalité des chances pour chaque enfant; seul l'État dispose des outils indispensables au plein exercice du droit à l'éducation.

C'est donc dire qu'une intervention de l'État, selon le rapport Proulx, est non seulement nécessaire mais souhaitable, pour autant que l'on accorde priorité au principe d'égalité des chances dans le domaine de l'éducation.

4.3 L'impasse d'une pseudo-neutralité

Revenons sur les trois difficultés qui ont été soulevées. Jusqu'à quel point l'État peut-il se prononcer en faveur de certaines valeurs au profit d'autres valeurs? Un gouvernement peut-il présenter aux enfants certaines valeurs comme tellement fondamentales qu'elles pourraient très difficilement être remises en question, sous prétexte que c'est dans l'intérêt de ces futurs citoyens? Le Rapport Proulx est explicite en ce sens : « les enfants ont, à l'égard de l'éducation, des intérêts primordiaux qui doivent être garantis par l'État. Ces intérêts primordiaux, en plus de tout ce qui a trait aux aptitudes cognitives générales, se traduisent notamment dans le droit de l'enfant à se préparer de manière adéquate à la vie de citoyen d'une démocratie libérale. Une telle éducation doit comporter le développement de l'autonomie personnelle et de l'esprit critique, une capacité délibérative, une aptitude à la tolérance, une ouverture à la diversité et un sentiment d'appartenance à la collectivité¹⁵⁷. » Le rapport mentionne aussi que « notre communauté politique est une démocratie qui cherche à se perpétuer comme telle de génération en génération, et les jeunes Québécois et Québécoises seront amenés à

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 87.

assurer sa continuation et son épanouissement en maintenant ses institutions démocratiques fondamentales et en acceptant de vivre à l'intérieur de ses contraintes normatives¹⁵⁸. »

Nous considérons que ce mandat que se donne l'État en matière d'éducation outrepassa bel et bien son domaine d'action légitime, et cela se manifeste parfaitement dans le cadre du cours ÉCR : en quoi le pluralisme normatif et tout ce qu'il entraîne est-il différent des doctrines morales séculières que les enfants aborderont dans le volet culture religieuse dudit programme? Pourquoi aurait-il préséance sur ces dernières? Il nous semble que si l'on voulait vraiment donner aux enfants la liberté que procure la connaissance, il faudrait plutôt leur présenter un programme aux tendances disciplinaires fortes, un programme où la transmission des connaissances serait à l'honneur et où les enseignants feraient véritablement office de passeurs de culture. Reprenons à cet effet l'affirmation surprenante de Georges Leroux à propos du déclin de la culture d'élite : « cette bataille est perdue et, sans s'en réjouir, il n'y a peut-être pas de bonnes raisons de le déplorer : en l'absence d'une culture littéraire hégémonique, nos sociétés sont invitées à rediscuter la valeur des œuvres et des modèles qu'elles souhaitent transmettre, et cette discussion se relie presque naturellement à la discussion éthique sur les finalités de la vie bonne et les modèles de vertu¹⁵⁹. » Est-ce à dire qu'en l'absence d'un consensus autour des œuvres qui transmettraient les meilleures valeurs nous ne devrions plus rien enseigner à part bien sûr la capacité de dialoguer autour des valeurs véhiculées dans la littérature?

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 88.

¹⁵⁹ Leroux, G. *Op. cit.*, p. 83.

Que fait-on alors de l'importance d'un référent historique dans la construction de l'identité, construction pour le moins laissée pour compte par le cours ÉCR?

Il nous semble désormais évident que le cours ÉCR ne favorise certainement pas la transmission d'une véritable culture enracinée. Même si les racines d'un arbre sont invisibles tant qu'on ne les déterre pas, c'est tout un pan du feuillage qui meurt lorsqu'on en coupe quelques-unes.

CONCLUSION

Le juste et le bien

Les débats portant sur le cours ÉCR renvoient au fond à l'éternelle querelle, en philosophie, entre les tenants du juste et ceux du bien, entre ceux que l'on nomme aujourd'hui libéraux et communautariens.

Le premier qui ait accordé la priorité au juste et non au bien est Emmanuel Kant. Avant lui, les théories morales étaient toujours fondées sur un concept particulier du bien ou de la recherche de celui-ci. Depuis l'Antiquité, les éthiques traditionnelles cherchaient à proposer aux hommes une voie dans laquelle ils pouvaient atteindre un idéal de vie bonne; il s'agissait en quelque sorte de doctrines perfectionnistes. Plutôt que de se demander « Qu'est-ce qu'une vie bonne? », Kant nous a proposé de nous interroger sur les conditions qui permettent à chaque individu ou groupe d'individus de poursuivre sa propre conception du bien sans nuire à la poursuite du bien des autres. En d'autres termes, la grande question est devenue : « Quelles sont les conditions permettant l'autonomie morale? » Le fait que Kant opère ce déplacement n'est évidemment pas sans lien avec son époque : la destruction des visions du monde traditionnelles et l'apparition de sociétés de moins en moins homogènes l'ont mené, de même que ses contemporains, à prendre conscience du pluralisme des valeurs. Kant a donc tenté de trouver une solution aux guerres de religion et d'idéologies qui faisaient rage, un terrain d'entente où tous pourraient coexister de manière pacifique.

Le temps a passé et nombre de philosophes ont repris cette formulation de la priorité du juste sur le bien, pour finir par en faire un classique des temps modernes. Nous pouvons cependant aujourd'hui nous demander si ce déplacement a été un progrès ou une

erreur. Alors que les philosophes libéraux disent que c'était indispensable, les communautariens arguent qu'il s'agit d'une conception complètement désincarnée du soi. Voyons donc leurs arguments respectifs.

Kant propose deux arguments essentiels à l'encontre de la priorité du bien sur le juste. D'abord, il affirme que si notre action n'est pas déterminée par un principe rationnel (un principe que l'agent moral s'impose à lui-même, une maxime), elle le sera par un principe matériel (le désir ou la recherche du bonheur). Mais, d'après lui, définir ainsi le bien comme la satisfaction de nos désirs est inacceptable : d'une part, comme il existe une incommensurabilité d'objets de désir, il est impossible que nous arrivions à un consensus à ce sujet; d'autre part, cela rendrait impossible toute distanciation critique face à nos désirs et l'être humain ne se distinguerait guère de tous les autres vivants qui sont dépourvus de morale. Ensuite, il affirme que, comme le choix d'un principe matériel nous obligerait à rester au niveau des motivations empiriques, cela signifierait de nous considérer nous-mêmes comme étant déterminés et non libres, ce que Kant ne peut concevoir. Ce dernier soutient en effet que nous n'avons d'autre choix que de supposer notre liberté si nous voulons pouvoir nous accorder mutuellement le fardeau de la responsabilité, chose évidemment essentielle si nous ne voulons pas sombrer dans l'anarchie la plus totale.

Rawls, qui se réclame jusqu'à un certain point de Kant¹⁶⁰, a, de son côté, fondé ses principes de justice sur trois présupposés. D'abord, il considère qu'il est de l'intérêt de tout individu rationnel de réaliser sa propre conception du bien; ensuite, que chacun de nous doit avoir accès à certains biens primaires nous donnant les moyens de développer

¹⁶⁰ Il n'entre pas dans notre propos d'examiner le rapport entre Rawls et Kant.

notre conception du bien; finalement, que nous préférons tous bénéficier de la plus grande dotation possible de ces biens primaires. Cela reste bien entendu toujours soumis à la priorité des principes de justice, qui, quant à eux, sont déterminés au sein de la position originelle, sous le voile d'ignorance. En outre, Rawls ne se prononce jamais sur les différentes visions du monde ou conceptions du bien : il prétend que sa théorie reste neutre sur ce point, qu'elle est compatible avec toutes les doctrines compréhensives. Les tenants de telles doctrines peuvent effectivement, une fois qu'ils adhèrent à la théorie rawlsienne de la justice, justifier les principes qu'elle fait valoir à la lumière de leurs propres convictions profondes, sans que ces dernières entrent en conflit avec les premiers.

Deux objections des communautariens face à la théorie de la justice sont intéressantes à relever, la première se présentant sous deux formes distinctes.

Dans sa forme la plus radicale, la première objection « [...] affirme que Rawls se prononce implicitement en faveur d'une théorie qui conçoit le bien de chaque individu comme l'exercice du libre choix rationnel.¹⁶¹ » Or, si cela est vrai, nous sommes loin d'une théorie neutre puisque celle-ci adopte alors un point de vue « volontariste » sur le bien par opposition à une perspective « cognitive » du bien. Le bien n'est pas toujours objet d'un choix, et c'est ce que n'accepte pas la théorie de Rawls. En effet, la conception rawlsienne de la liberté, à laquelle est fortement liée sa théorie du bien, est lourde de présomptions propres à la modernité et, aux yeux des communautariens, elle est insuffisante et superficielle.

La version plus nuancée de cette première objection des communautariens à l'endroit de Rawls avance, quant à elle, que sa théorie de la justice est bel et bien neutre,

¹⁶¹ « Le juste et le bien : deux concepts fondamentaux de la philosophie morale », dans Berten, A., Da Silva, P. et Pourtois, H. (éd.), *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF, 1997, p. 35.

mais qu'elle « [...] implique néanmoins une *métathéorie du bien*, c'est-à-dire une théorie relative à la manière dont le bien est recherché par les individus. Or, cette métathéorie peut être l'objet d'un désaccord rationnel.¹⁶² » Les biens primaires ne seraient donc pas également utiles à toutes les conceptions du bien; ils favoriseraient les conceptions individualistes peu « coûteuses » au profit des conceptions communautaires plus « dispendieuses ».

La seconde objection des communautariens est la plus classique et s'appuie sur la thèse selon laquelle toute tentative de proposer une conception de la justice présuppose une conception prédéfinie de ce qu'est le bien pour l'homme. Si cela est vrai, il est évidemment impossible, comme prétend le faire Rawls, de justifier des principes de justice de façon neutre.

Nous souhaiterions maintenant démontrer pourquoi, à l'image des communautariens, nous croyons qu'il ne peut exister de conception de la justice sans que l'on ait préalablement à l'esprit une conception de ce qui est bien pour l'homme.

D'abord, la plupart des doctrines compréhensives, qu'elles soient religieuses ou non, ont toujours accordé une certaine importance à la notion de justice. Kant a peut-être simplement vu dans le juste un idéal de vie bonne; nous prétendons qu'il a placé le juste au-dessus du bien, mais qui nous dit qu'il ne s'agit pas là, au fond, d'une nouvelle forme de conception du bien? Pourquoi cet attrait pour la justice, si ce n'est que voilà un *bon* concept pour permettre à tous de *bien* vivre, c'est-à-dire de vivre pacifiquement? Cette idée se retrouve aussi aux fondements de la théorie de la justice de Rawls qui, à l'image

¹⁶² *Ibid*, p. 36.

de Kant qui voulait trouver une façon de résoudre les conflits interreligieux, souhaitait entre autres établir un terrain neutre qui réconcilierait communistes et capitalistes.

Dans un autre ordre d'idées, nous aimerions formuler une objection aux arguments de Kant précédemment relevés, arguments qui nous paraissent circulaires. Kant affirme que, puisque le choix d'un principe matériel sous-tend le fait de nous condamner nous-mêmes au déterminisme, nous ne pouvons accepter un tel principe. Mais si nous demandions à Kant pourquoi nous ne pouvons accepter ce principe, la seule réponse qu'il pourrait nous donner consiste à dire que c'est parce que, le cas échéant, nous ne pourrions même pas envisager la possibilité des principes rationnels. Cependant, c'est sur ces derniers qu'est fondée toute la théorie kantienne! Le même type d'argumentation circulaire se retrouve chez Rawls lorsque nous nous penchons sur l'origine de son constructivisme politique. Ultimement, les conceptions sur lesquelles cet auteur se fonde pour développer sa théorie représentent tout simplement des intuitions que nous partageons à l'intérieur de notre culture politique publique libérale. D'un côté, nous retrouvons donc la justification de l'autonomie par l'autonomie, et de l'autre nous avons la justification des principes de justice par leur présence au sein de nos règles de droit et vice-versa.

Jointes aux critiques des communautariens, particulièrement la seconde (avec lesquelles nous sommes parfaitement en accord), ces arguments ne sont peut-être pas assez puissants pour prouver hors de tout doute la priorité du bien sur le juste, mais suffisent du moins à souligner les profondes lacunes que présente la position opposée.

Les libéraux, les communautariens et le relativisme

Il est un autre point dont nous n'avons pas traité dans le quatrième chapitre, à savoir le relativisme que ses critiques reprochent au cours ÉCR. À la lumière de ce que nous venons de résumer concernant Kant, Rawls et les communautariens, il est aisé de comprendre pourquoi certains accusent le cours ÉCR d'être relativiste. Le constructivisme de Kant ou de Rawls et la théorie pluraliste de la vérité habermassienne sont fondés sur des règles procédurales. Or, il en est de même pour la pratique du dialogue dans le cours ÉCR! Que représente cette compétence fondamentale, sinon l'apprentissage *sine qua non* d'une procédure réflexive en appelant au consensus? Les théories comme celles de Kant, de Rawls et d'Habermas ont évidemment un grand mérite, mais se butent toutes à une difficulté fondamentale : l'impossibilité d'atteindre un résultat – dans le domaine moral – autre que le consensus. Ainsi, tous peuvent errer : l'important, c'est que tous soient d'accord. Pour plusieurs philosophes, le consensus est insuffisant, même lorsque résultant d'une délibération juste et rationnelle.

Il en est de même pour ceux qui reprochent au cours ÉCR d'être relativiste. Le premier angle d'analyse est évident : on ne présente aucun repère moral ou religieux aux élèves, et on se concentre sur la pratique du dialogue. Ne pas présenter une doctrine comme plus « vraie » revient à les mettre toutes sur un même pied (sur le champ de la vérité). Le deuxième était plus subtile; nous venons de le relever ci-haut. On peut facilement accuser le cours ÉCR d'être relativiste en soutenant qu'on y présente la vérité comme étant une affaire de consensus résultant du dialogue, ce qui n'est pas un critère suffisamment exigeant pour plusieurs.

Le communautarisme intégrateur comme fondement du cours ÉCR

Comment se traduirait le communautarisme intégrateur s'il servait de fondement au cours ÉCR en lieu et place du pluralisme normatif? À l'image de ce que nous avons proposé pour les Néo-québécois dans le quatrième chapitre, il faudrait revoir le cursus pour que la priorité soit d'abord mise sur l'importance du trajet historique et culturel québécois, autant au primaire qu'au secondaire.

Non pas, en ce qui concerne le volet « culture religieuse », en évacuant toute référence aux autres cultures, mais plutôt en reléguant l'enseignement des cultures religieuses autres que catholique et protestante au niveau secondaire, sans pour autant y délaissier l'enseignement des cultures religieuses catholique et protestante. N'est-il pas logique que les enfants, immigrants ou non, soient d'abord mis au fait de l'héritage religieux du peuple québécois avant d'en apprendre sur les autres cultures? Comme plusieurs auteurs l'ont déjà souligné, c'est du particulier que l'on accède à l'universel, et non l'inverse. Par ailleurs, les objections de Daniel Baril – ainsi que celles des experts-conseils des avocats de la famille Lavallée concernant les capacités cognitives des enfants – nous paraissent soulever des difficultés. Nous les avons explicitement mentionnées dans notre quatrième chapitre quand nous avons évoqué la seconde difficulté relative à l'apprentissage du dialogue¹⁶³. À cet égard, il serait peut-être préférable d'adjoindre l'enseignement de la culture religieuse au cours d'histoire.

Nous jugeons personnellement que la laïcité scolaire est légitime. Nous nous opposons ainsi à certaines des revendications de la CLÉ : il est impératif, au sein d'une

¹⁶³ Voir *supra*, p.109-111.

société plurielle, qu'État et religion soient séparés. Dans la perspective du communautarisme intégrateur, qui est la nôtre, nul besoin du concours de l'enseignement religieux à l'école pour donner aux enfants de solides connaissances sur l'histoire et la culture des Québécois. Quant aux parents qui souhaitent rendre le cours ÉCR optionnel ou encore utiliser leur droit de retrait, nous pensons qu'ils seraient peut-être enclins à abandonner la bataille si certaines des modifications que nous proposons étaient apportées au cours ÉCR. Nous valorisons par ailleurs une approche plus nuancée que celle du MLQ, qui rejette l'enseignement de la culture religieuse.

Concernant maintenant l'idée voulant que l'on favorise, chez les élèves, l'acquisition d'attitudes et de comportements particuliers à l'égard de la diversité, il nous paraît évident qu'une telle idée ne peut être que problématique au sein d'un programme qui se voudrait désormais fondé sur le communautarisme intégrateur plutôt que sur le pluralisme normatif. Nous entrons ici dans la zone grise dont nous parlions au début du quatrième chapitre : c'est le renouveau pédagogique, non le cours ÉCR, qui encourage une telle approche axée sur l'acquisition d'attitudes et de comportements. Il faudrait non pas que les élèves soient ultimement en accord avec les décisions de la Cour suprême, ni qu'ils s'y opposent; il faudrait plutôt, dans le cours ÉCR une fois remanié, qu'on leur explique en quoi les dilemmes qu'est appelée à résoudre la Cour suprême prennent tous naissance au sein de situations complexes, et en quoi ces dilemmes renvoient à des argumentaires opposés.

Pour terminer, nous pensons que le volet « éthique » du cours ÉCR, plutôt que de ne proposer aucun repère moral aux élèves, devrait leur présenter l'éthique humaniste

comme celle qui est entérinée par les Québécois. D'une part, c'est d'elle que découlent nos chartes des droits, de quoi rallier les pluralistes; d'autre part, c'est d'elle que se réclament, sauf erreur, la grande majorité des Québécois. En outre, l'éthique humaniste, à laquelle les Québécois – et plus largement les occidentaux – manifestent un grand attachement, ressemble sur plusieurs points à la morale chrétienne, ce qui serait une belle occasion de faire le lien en classe entre notre histoire religieuse et l'avènement d'une éthique sécularisée.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord à Jean-Philippe, mon mari, phare et ami, dont l'appui me fut d'un grand secours tout au long de la rédaction de ce mémoire. Merci également à mes parents, pour m'avoir faite telle que je suis et pour m'avoir toujours appuyée quels que soient mes projets. Je remercie aussi infiniment Serge Cantin, dont le dévouement en tant que directeur n'a d'égal que le nombre incalculable d'heures passées à réviser ensemble devant un bon(!) café. J'ai appris énormément durant ces quelques mois. Merci à tous les autres excellents professeurs du département de philosophie de l'UQTR, plus particulièrement à Pierre-Yves Bonin et Stéphane Courtois, qui, par leurs enseignements et leurs commentaires, ont toujours su éveiller ma curiosité et m'amener à pousser plus loin mes idées. Je remercie également mes collègues étudiant(e)s en philosophie, je pense entre autres à Naïma Hamrouni et Léonie Cinq-Mars, avec lesquelles les conversations ne sont jamais ennuyeuses et les réflexions, toujours bien alimentées! Une petite pensée pour finir pour Jonathan Roy, jeune étudiant motivé, engagé et à la bonne humeur contagieuse, qui nous aura quittés beaucoup trop tôt.

LISTE DES RÉFÉRENCES

OUVRAGES

Berten, A., Da Silveira, P. et Pourtois, H. (éd.) « Le juste et le bien : deux concepts fondamentaux de la philosophie morale », dans *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF, 1997.

Beauchemin, J.

- *La société des identités*, Montréal, Éditions Athéna, 2007.
- *L'histoire en trop*, Montréal, VLB Éditeur, 2002.

Bock-Côté, M. *La dénationalisation tranquille*, Montréal, Boréal, 2007.

Gauchet, M. *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Gallimard, Paris, 1985.

Gordon, M. M. *Assimilation in American Life*, New York, Oxford University Press, 1964.

Habermas, J. *Entre naturalisme et religion. Les défis de la démocratie*, Gallimard, Paris, 2008.

Kymlicka, W.

- *La voie canadienne* (trad. française de « Finding Our Way : Rethinking Ethnocultural Relations in Canada »), Montréal, Boréal, 2003.
- *La citoyenneté multiculturelle* (trad. française de « Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights »), Montréal, Boréal, 2001.

Leroux, G. *Éthique, culture religieuse, dialogue*, Montréal, Fides, 2007.

Trudeau, P.E. *Trudeau : l'essentiel de sa pensée politique*, avec la collaboration de Ron Graham, Montréal, Le jour Éditeur, 1998.

ARTICLES DE PÉRIODIQUES ET ÉTUDES

Beauchemin, J.

- « Au sujet de l'interculturalisme - Accueillir sans renoncer à soi-même », *Le Devoir*, p. A9, 22 janvier 2010.

- « La question identitaire est mal posée », *La Presse*, p. A21, 23 mai 2008.

Bock-Côté, M.

- « Le ministère de la Rééducation », *Écho Montréal*, vol. 17, no. 9, septembre 2010, p. 8;
- « La pédagogie de l'estime de soi », *Le Devoir*, 4 août 2010;
- « La fabrique du multiculturalisme : le cours Éthique et culture religieuse en contexte », *L'Action nationale*, septembre 2009, vol. XCIX, n°7, p. 29;
- « L'école laboratoire », *Le Devoir*, 15 mai 2009;
- « Éthique et culture religieuse – Un utopisme malfaisant », *Le Devoir*, 24 avril 2008.

Bouchard, G.

- « À propos d'un faux procès et d'autres procédés douteux », *Le Devoir*, p. A7, 12 janvier 2010;
- « Prudence et rigueur dans le débat public », *Le Devoir*, p. A9, 20 mai 2009.

Bouchard, G. et Taylor, C. *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Rapport de la commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, 2008.

Courtois, C-P. *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?*, rapport pour l'Institut de recherche sur le Québec, 2009.

Debray, R. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, rapport au Ministère de l'Éducation nationale, Paris, Odile Jacob, 2002.

Gagnon, Alain G. « Plaidoyer pour l'interculturalisme », *Possibles*, vol. 24, n° 4, automne 2000, p. 11-25.

Galston, A. W. « Two Concepts of Liberalism », *Ethics*, Avril, 1995, p. 516-534.

Poisson, M-M. « Faussetés et incohérences du programme ÉCR », *Cité laïque*, n° 13, Aut. 2008, p. 8.

Quérin, J. *Le cours éthique et culture religieuse... Au service du multiculturalisme ?*, rapport pour l'Institut de recherche sur le Québec, 2009.

RÉFÉRENCES ÉLECTRONIQUES

Charte canadienne des droits et libertés, http://lois.justice.gc.ca/fr/const/annex_f.html#I, site consulté le 8 mars 2011.

Charte québécoise des droits et libertés de la personne, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM, site consulté le 8 mars 2011.

Baril, D. <http://www.mlq.qc.ca/interventions-militantes/cours-ethique-et-culture-religieuse/pourquoi-il-faut-retirer-le-volet-de-culture-religieuse/>, site consulté le 8 mars 2011.

Baril, D. <http://www.mlq.qc.ca/interventions-militantes/cours-ethique-et-culture-religieuse/pourquoi-un-cours-de-culture-religieuse/>, site consulté le 8 mars 2011.

Dewing, M. & Leman, M. *Le multiculturalisme canadien*, Bibliothèque du Parlement, <http://www2.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/936-f.htm>, site consulté le 6 janvier 2011.

Document de l'Assemblée nationale, Projet de loi n° 95, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2005C20F.PDF>, site consulté le 8 mars 2011.

Jugement de la Cour supérieure du Québec, rendu le 18 juin 2010 par l'honorable Gérard Dugré, <http://www.coalition-cle.org/media/Jugement-Loyola.pdf>, site consulté le 23 novembre 2010.

Motifs écrits accompagnant la demande de révision présentée au Conseil des commissaires de la commission scolaire concernant la demande d'exemption au cours d'Éthique et culture religieuse (sic), <http://coalition-cle.org/media/Documentdevantaccompagnerlademandederevision.pdf>, site consulté le 24 mars 2011.

Poisson, M-M. *Le cours d'Éthique et culture religieuse : Un dispositif idéologique pour faire reculer les Lumières*, <http://www.sceptiques.qc.ca/activites/conferences/mars-2009/>, site consulté le 8 mars 2011.

Programme d'éthique et culture religieuse, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/index.php?page=accueil>, site consulté le 8 mars 2011.

AUTRES OUVRAGES CONSULTÉS

Arendt, H.

- *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983.
- *La crise de la culture*. Paris, Éditions Gallimard, 1972.

Cantin, S. *Fernand Dumont – Un témoin de l'homme*, Montréal, l'Hexagone, 2000.

Dumont, F.

- *Récit d'une émigration*, Montréal, Boréal, 1997.
- *Raisons communes*, Montréal, Boréal, 1995.
- *Genèse de la société québécoise*. Montréal, Boréal, 1993.
- *Le lieu de l'homme*. Montréal, Éditions Hurtubise, 1968.

Facal, J. *Quelque chose comme un grand peuple*, Montréal, Boréal, 2010.

Kymlicka, W. *Les théories de la justice : une introduction*, Paris, La Découverte/Poche, 1999.

Mager, R. et Cantin, S. (dir.) *Modernité et religion au Québec*, Québec, PUL, 2010.

Rawls, J. *Théorie de la justice*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.

Seymour, M. *La nation en question*, Montréal, l'Hexagone, 1999.

Taylor, C. *Grandeur et misère de la modernité*, Québec, Éditions Bellarmin, 1992.

Venne, M. (dir.) *Penser la nation québécoise*, Montréal, Québec Amérique, 2000.